

Nelli Penttilä

# **TODISTUKSISTA KESKUSTELUIHIN**

Luokanopettajien kokemuksia arviointikeskusteluista

Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta  
Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma  
Huhtikuu 2019

# TIIVISTELMÄ

Nelli Penttilä: Todistuksista keskusteluihin: luokanopettajien kokemuksia arviointikeskusteluista.  
Pro gradu -tutkielma  
Tampereen yliopisto  
Luokanopettajakoulutus  
Huhtikuu 2019

---

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millaisia kokemuksia luokanopettajilla on arviointikeskusteluiden pitämisestä. Tutkimuksen teoriatausta rakentui arvioinnin käsitteen määrittelystä sekä katsauksesta arviointiperiaatteiden ja -käytänteiden kehittymisestä peruskoulun alkuajoilta nykypäivään. Lisäksi teoriaosuudessa tarkasteltiin arviointikeskustelun perusteita, sen kulkua sekä keskustelun osallistujien rooleja. Arviointi on kehittynyt arvostelusta, vertailusta ja ennustamisesta kohti nykyperuskoulussa tavoiteltavaa kannustavaa ja monipuolista oppimisen arviointia. Nykyisten arviointikäsitteiden ja opetussuunnitelman perusteiden perusteella monessa kunnassa on alettu toteuttaa osalla luokka-asteista oppilaiden väliarviointeja kirjallisen todistuksen sijaan arviointikeskusteluilla. Tutkielmassa tarkasteltiin opettajien kokemuksia arviointikeskusteluista sekä väliarvioinnin toteuttamismuotona että laajemmassa kontekstissa.

Tutkimuksessa ilmiötä pyrittiin ymmärtämään yksilöiden kokemuksen kautta, joten tutkimus oli kvalitatiivinen ja siinä käytettiin fenomenologista tutkimusotetta. Tutkimuksen aineisto kerättiin teemahaastatteluilla haastatteleamalla kuutta Hämeenlinnassa opettavaa luokanopettajaa. Aineisto analysoitiin aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä teemoittamista hyödyntäen.

Opettajien kokemukset arviointikeskusteluista olivat moninaisia. Opettajat kokivat arviointikeskusteluiden vahvuuksiksi mahdollisuuden luoda kokonaiskuva oppilaan koulunkäynnin tilanteesta, kodin ja koulun välisen yhteistyön tehostumisen sekä oppilaiden osallisuuden huomioimisen. Arviointikeskusteluiden koettiin tarjoavan mahdollisuuksia arvioinnin monipuoliselle toteuttamiselle, ei-akateemiselle arvioinnille, oppilaan itsearviointitaitojen harjoittelulle sekä kodin ja koulun välisen luottamuksen rakentumiselle.

Opettajat kokivat arviointikeskusteluiden merkittävimiksi heikkouksiksi niiden kuormittavuuden opettajalle sekä sen, että oppilaat kokevat arviointikeskustelut epämiellyttäviksi tilanteiksi. Lisäksi opettajat kokivat, että arviointikeskusteluissa on vaikeaa puhua kielteisistä asioista, mikä voi johtaa oppilaiden yliarviointiin. Osa haastateltavista koki, että välitodistukset ovat tarpeellisia, sillä he kokivat todistuksen arviointikeskustelua selkeämmäksi ja pitivät kirjallisia perusteluja tärkeänä osana arviointia. Osa haastateltavista puolestaan piti todistuksen korvaamista keskustelulla hyvänä uudistuksena, sillä keskusteluissa asioita pystytään lähestymään todistusta monisanaisemmin ja kokonaisvaltaisemmin. Tulosten perusteella arvioinnin toteuttamiseen kaivattaisiin lisää selkeyttä, minkä takia arviointikeskusteluja tulisi jatkossakin tutkia.

Avainsanat: arviointi, arviointikeskustelu

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla.

# SISÄLLYS

<b>1</b>	<b>JOHDANTO.....</b>	<b>4</b>
<b>2</b>	<b>ARVIOINTI.....</b>	<b>6</b>
	2.1 ARVIOINNIN KÄSITE.....	6
	2.2 ARVIOINNIN HISTORIAA SUOMALAISSA PERUSKOULUSSA.....	8
	2.2.1 Siirtymä peruskoulujärjestelmään.....	8
	2.2.2 Kohti uutta vuosituhatta.....	11
	2.3 ARVIOINTI NYKYPERUSKOULUSSA.....	15
<b>3</b>	<b>ARVIOINTIKESKUSTELU.....</b>	<b>19</b>
	3.1 KESKUSTELIJOIDEN ROOLIT.....	21
	3.1.1 Opettajan rooli.....	21
	3.1.2 Huoltajan rooli.....	22
	3.1.3 Oppilaan rooli.....	23
	3.2 ARVIOINTIKESKUSTELUT HÄMEENLINNAN KAUPUNGISSA.....	23
<b>4</b>	<b>TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN.....</b>	<b>25</b>
	4.1 TUTKIMUSKYSYMYKSET.....	25
	4.2 KVALITATIIVINEN TUTKIMUS.....	25
	4.3 FENOMENOLOGINEN LÄHESTYMISTAPA.....	26
	4.4 AINEISTONKERUU TEEMAHAASTATTELUILLA.....	29
	4.5 AINEISTON ANALYYSI.....	32
<b>5</b>	<b>TULOKSET.....</b>	<b>35</b>
	5.1 VÄLIARVIOINNIN TOTEUTTAMINEN ARVIOINTIKESKUSTELULLA.....	35
	5.1.1 Keskustelu kirjallisen välitodistuksen korvaajana.....	36
	5.1.2 Itsearviointilomakkeet keskustelun pohjana.....	39
	5.1.3 Arviointikeskusteluiden eettisyys.....	42
	5.2 ARVIOINTIKESKUSTELU LAAJEMMASSA KONTEKSTISSA.....	45
	5.2.1 Arviointikeskusteluiden vaikutukset opettajan työmäärään.....	45
	5.2.2 Arviointikeskustelu osana kodin ja koulun välistä yhteistyötä.....	46
	5.2.3 Arviointikeskusteluiden vuorovaikutuksellisuus.....	49
	5.2.4 Työelämätaidot arviointikeskustelussa.....	53
	5.3 SWOT-ANALYYSI ARVIOINTIKESKUSTELUISTA.....	57
<b>6</b>	<b>POHDINTA.....</b>	<b>59</b>
	6.1 Tulosten tarkastelu.....	59
	6.2 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys.....	62
	6.3 JATKOTUTKIMUSEHDOTUKSET.....	65
	<b>LÄHTEET.....</b>	<b>66</b>

# 1 JOHDANTO

Nykyiset perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014) uudistivat voimaan astuessaan suomalaisen peruskoulun arviointikulttuurin. Uuden opetussuunnitelman myötä arvioinnin painopiste on siirtynyt oppilaan arvioinnista oppimisen formatiiviseen arviointiin ja termistä ”oppilaan arviointi” on luovuttu kokonaan (Ouakrim-Soivio 2016, 38). Arvioinnin periaatteiden muuttuessa myös kouluissa käytettävät arviointitavat ovat olleet murroksessa. Kouluissa on perinteisesti suosittu numeroarvosanoja, joilla oppilaan osaamista on arvioitu todistuksissa. Numeroarviointiin on kuitenkin kohdistunut paljon kritiikkiä muun muassa sen suhteen, että arvosana ei välttämättä kerro oppilaalle hänen osaamisestaan juuri mitään eikä siten tarjoa mahdollisuuksia kehitykselle. Usein kuulee, kuinka oppilaat yllättyvät todistusarvosanoistaan niin alakoulussa kuin vielä peruskoulun päättötodistuksessakin. Monissa tapauksissa yllätyksen syy lienee siinä, että vaadittua suoriutumista ei ole kuvattu tarpeeksi selkeästi. Tällöin oppilaalle ja myös opettajalle on epäselvää, mitä asioita odotetaan, jotta suoritus on hyvä, kesinkertainen tai tyydyttävä. (Atjonen 2007, 89.)

Numeroarvioinnin ongelmiin ja opetussuunnitelmassa määriteltyihin arvioinnin tavoitteisiin on pyritty vastaamaan arvioinnin uudenlaisella toteutuksella. Nykyisen opetussuunnitelman astuttua voimaan monessa kunnassa, kuten Hämeenlinnassa, tehtiin opetussuunnitelmaan pohjautuva päätös, jonka mukaan osalla alakoulun luokka-asteista oppilaille ei jaeta lainkaan kirjallista välitodistusta, vaan väliarviointi toteutetaan arviointikeskustelulla. Perinteisen numeroarvioinnin on koettu vahvistavan oppilaiden ja opettajan välistä vastakkainasettelua – hyvä arvosana merkitsee oppilaan voittoa, huono puolestaan opettajan voittoa. Tämän vuoksi uudistuneet, oppilaita osallistavat arviointimenetelmät, kuten arviointikeskustelut, nähdään merkittävänä muutoksena kohti oppilaan ja opettajan tasa-arvoisempaa vuorovaikutussuhdetta. (Atjonen 2007, 30.) Arviointikeskusteluiden pitämisellä

pyritään tekemään arvioinnista vuorovaikutuksellista, kannustavaa ja oppimista ohjaavaa, mutta näiden tavoitteiden toteuttamiseen liittyy monia haasteita.

Arviointikeskustelu on vuorovaikutuksellinen arviointimuoto, johon liittyy oleellisesti kodin ja koulun välinen yhteistyö. Arviointikeskusteluiden pitäminen on tärkeä ja vaativa taito, jota kuitenkin usein aliarvioidaan opettajankoulutuksessa (Seikkula 2000, 17). Vuorisen (2000, 24) mukaan opettajankoulutus ei anna riittävästi valmiuksia oppilaan ja hänen huoltajiensa kohtaamiseen. Käsitykseni mukaan tilanne vuosituhannen alusta tähän päivään ei juurikaan ole muuttunut, vaan opettajankoulutuksessa ei edelleenkään käsitellä kodin ja koulun välisen yhteistyön toteuttamista juuri lainkaan. Kun tähän yhdistetään se, että Ouakrim-Soivion (2016, 94) mukaan opettajat kokevat oppilaiden oppimisen arvioinnin haastavaksi, ymmärretään arviointikeskusteluiden pitämiseen liittyvän lähtökohtaisesti paljon haasteita. Kiinnostuin aiheesta nykyisen opetussuunnitelman astuttua voimaan, kun törmäsin mediassa useisiin arviointia ja arviointikeskustelua koskeviin uutisiin. Esimerkiksi Yle kirjoitti aiheesta joulukuussa 2016, jolloin nykyinen opetussuunnitelma oli ollut alakouluissa käytössä yhden lukukauden ajan. Yle toteutti uutista varten yhdessä Suomen rehtorit ry:n ja OAJ:n kanssa uutta opetussuunnitelmaa koskevan kyselyn, johon vastasi 209 opettajaa ja 184 rehtoria. Kuulosti huolestuttavalta, että lähes puolet kyselyyn vastanneista opettajista koki, että arviointi ei ole uuden opetussuunnitelman pohjalta kovin selkeää. (Kröger 2016.) Nykyisen opetussuunnitelman mukaista arviointia on siis tärkeää tutkia ja kehittää. Arviointikeskusteluiden saadessa arvioinnissa paljon painoarvoa myös niitä on tärkeää tutkia. Opettajat ovat oppimisen arvioinnin ja arviointikäytänteiden kokemusasiantuntijoita, minkä perusteella päädyin tässä tutkielmassa tutkimaan arviointikeskusteluita juuri heidän kokemustensa kautta.

## 2 ARVIOINTI

### 2.1 Arvioinnin käsite

Arvioinnin käsite on monitahoinen ja -merkityksinen. Sille ei ole yhtä yleispätevää määritelmää, mutta yleisimmin sen on luonnehdittu tarkoittavan jonkin asian tai toiminnon arvon määrittämistä (esim. Vuorenmaa 2001, 29; Atjonen 2007, 19; Korkeakoski 2017, 93). Arvo tai ansio määritetään kasvatuksen edellytyksille, prosesseille tai tuloksille esimerkiksi vertaamalla prosesseja tai tuloksia asetettuihin tavoitteisiin (Atjonen 2007, 19). Englanninkielinen, latinasta juontuva arviointia tarkoittava termi evaluation pitää sisällään value-sanan, joka tarkoittaa arvoa. Tämä on kuvaavaa, sillä arvionti edellyttää aina kootun tiedon käsittelyä tai arvottamista. Pelkkä tietojen kerääminen ei täytä näitä kriteerejä, vaan vasta tietojen prosessointi, analysointi ja arvottaminen tekevät toiminnasta arviointia. (Atjonen 2015, 48.)

Arvioinnilla on useita eri tehtäviä, jotka määräytyvät arvioinnin tarkoituksen, kohteen, toteutustavan ja arviointitiedon käyttökohteen mukaan. Arvioinnin kohteita voivat olla esimerkiksi koulutuksen laatu, opettajan toiminta tai oppilaan oppiminen. Tässä tutkielmassa keskitytään peruskoulussa tapahtuvaan oppilaan oppimisen arviointiin, jolloin arvioinnilla tarkoitetaan sellaisia tehtäviä, jotka kuvaavat suoritustason mittaamista sekä oppilaan oppimisprosessin ohjaamista palautteen avulla (Ouakrim-Soivio 2016, 10). Arvioinnin käsitteeseen liitetään usein negatiivisia mielikuvia, kun sen nähdään olevan synonyymi arvostelulle ja kritiikille, joista seuraa negatiivisia asioita, kuten moitteita, uudistusvaatimuksia ja ylimääräistä työtä (Atjonen 2015, 48). Peruskoulun kontekstissa arvioinnin ei kuitenkaan koskaan tulisi olla arvostelevaa ja kritisoivaa, vaan kannustavaa ja oppilaan itsearviointia ohjaavaa.

Arviointia voidaan jäsentellä monin eri tavoin. Yksi tyypillinen, suomalaisissa opetussuunnitelman perusteissakin näkynyt, tapa on luokitella

arviointi formatiiviseen, summatiiviseen, diagnostiseen ja prognostiiviseen arviointiin. Formatiiivisella arvioinnilla hankitaan tietoa oppimis- ja opetusprosessin aikana oppilaan edistymisestä suhteessa asetettuihin tavoitteisiin. Formatiiivisessa arvioinnissa korostuu jatkuva palaute, jolloin oppilas saa tietoa edistymisestään ja opettaja vastaavasti siitä, kuinka hyvin opetus on mennyt perille. Oppimisen arviointi on formatiivista ja sen tehtävänä on tukea ja ohjata oppilaan oppimista. Formatiiiviseen arviointiin liittyy arvioinnin ohjaava ja kehittävä näkökulma, sillä siinä arviointi on sidottu osaksi opetus- ja oppimisprosessia, jolloin arviointi jo sinällään antaa mahdollisuuden oppimiseen. Summatiivinen arviointi on opintojakson tai oppimiskokonaisuuden päättyessä tehtävää arviointia. Summatiivisen arvioinnin tavoitteena on kertoa oppilaalle ja opettajalle, kuinka hyvin oppimiselle asetetut tavoitteet on saavutettu. Summatiivisen arvioinnin tehtävänä on osoittaa, että oppilas on saavuttanut ennalta määritetyn osaamistason ja siksi summatiivinen arviointi ilmaistaan yleensä numeroarvosanalla. Esimerkiksi lukukauden päättyessä jaettavat todistukset ovat summatiivista arviointia. (Atjonen 2015, 51-53; Ouakrim-Soivio 2016, 18-19.)

Diagnostisen arvioinnin tehtävänä on kartoittaa etukäteen oppilaan oppimisedellytyksiä sekä sitä, kuinka hyvin oppilas hallitsee arvioinnin kohteena olevia tietoja ja taitoja. Diagnostinen arviointi on etukäteisarviointia, jota käytetään, kun halutaan selvittää oppilaan lähtötaso. Diagnostinen arviointi auttaa opettajaa ja koulua opetuksen suunnittelussa ja oppimisen tukemisessa. Pätevä diagnostinen arviointi on työlästä ja haastavaa, minkä vuoksi sitä on käytetty oppilaitoksissa vähemmän kuin formatiivista ja summatiivista arviointia. Prognostiivisen arvioinnin tehtävänä on ennustaa oppilaan tulevaa opintomenestystä ja suoriutumista työelämässä. Nykyperuskoulussa ei juurikaan käytetä prognostiivista arviointia, mutta esimerkiksi lukion päätteeksi suoritettava ylioppilastutkinto on luonteeltaan prognostiivista, sillä sen yhtenä tehtävänä on ennustaa ylioppilaiden jatko-opintovalmiuksia. (Atjonen 2015, 51-53; Ouakrim-Soivio 2016, 18-19.)

## *2.2 Arvioinnin historiaa suomalaisessa peruskoulussa*

### *2.2.1 Siirtymä peruskoulujärjestelmään*

Suomessa säädettiin vuonna 1968 koulujärjestelmälaiksi kutsuttu laki peruskouluun siirtymisestä. Tämän lain perusteella annettiin kesällä 1970 laaja peruskouluasetus, jonka myötä Suomessa siirryttiin yhdeksänvuotiseen peruskoulujärjestelmään, jonka kuusi alinta luokkaa muodostivat ala-asteen ja kolme ylintä yläasteen. Järjestelmään siirtyminen tapahtui vuosina 1972-1977 asteittain pohjoisesta etelään niin, että viisi ensimmäistä vuosiluokkaa ottivat samanaikaisesti käyttöön peruskoulun opetussuunnitelman. Viimeiset alueet siirtyivät peruskoulujärjestelmään syksyllä 1977 ja ensimmäinen ikäluokka kokonaisuudessaan valmistui peruskoulusta vuoden 1982 keväällä. (Numminen 2000, 36; Nurmi 1989, 108-109.)

Peruskoulujärjestelmään siirryttäessä Suomessa otettiin käyttöön Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean laatimat opetussuunnitelman perusteet. Opetussuunnitelman perusteet oli laaja ja monilta osin yksityiskohtainen kaksiosainen opetussuunnitelmadokumentti. Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö 1 (1970a) sisälsi yleiset opetussuunnitelman perusteet ja mietintö 2 (1970b) eritellyt oppiaineiden opetussuunnitelmat. Molemmissa opetussuunnitelman osissa määriteltiin myös arvioinnin tarkoitusta, tavoitteita ja tapoja. Opetussuunnitelman perusteissa määriteltiin arvostelun osoittavan oppilaille, kuinka heidän tietonsa ja taitonsa ovat kehittyneet ja antavan opettajille keinon seurata työnsä tuloksia. Lisäksi arviointi antoi opetussuunnitelman laatijoille ja muille kouluviranomaisille arvokasta tietoa ja yhteiskunnallisella tasolla arvioinnin katsottiin olevan merkittävässä asemassa oppilaiden jatko-opiskelualan ja työpaikan määräytymisessä. (Peruskoulun opetussuunnitelmakomitea 1970a, 158.) Opetussuunnitelmakomitean laatimien opetussuunnitelman perusteiden lisäksi ajan arviointikäytänteitä määritteli Oppilasarvostelun uudistamistoimikunnan mietintö (1973), jonka terminologia erosi opetussuunnitelmasta, mutta arvioinnin tehtäväalueiden määrittelyt olivat pitkälti samanlaisia kuin opetussuunnitelman perusteissakin. (Kananoja 1999, 91.)



1970-luvun lopulla, peruskoulujärjestelmään siirtymisen kynnyksellä, kouluissa ja alan kirjallisuudessa alkoi muotoutua laaja-alaisen evaluaation eli laaja-alaisen arvioinnin käsite. Sitä ennen kouluissa kiinnitettiin huomiota lähinnä oppimistulosten arvostelemiseen. Asetukset velvoittivat opettajia antamaan oppilailleen todistusarvosanoja monta kertaa vuodessa ja arvosanat perustuivat lähinnä kirjallisiin kokeisiin. Ennen peruskoulu-uudistusta oppilasarvostelu oli luonteeltaan prognostiivista, eli se oli melko irrallista toimintaa, jonka tavoitteena pidettiin lähinnä oppilaiden tulevan koulumenestyksen ennustamista. Laaja-alaisen evaluaation kehittymisen myötä prognostiivisen arvostelun rinnalle nousi diagnostinen arvostelutapa. Diagnostisella arvostelulla opettajat pystyivät erittelemään oppimisen yksilöllisiä vaikeuksia ja löytämään oppimisvaikeuksien syitä sekä myös heijastamaan omaa opetustaan oppilaiden saavutuksien kautta. Opetuksessa näkyi merkittävänä muutoksena diagnostisen opetuksen kehittyminen, jossa diagnostinen evaluaatio ja didaktiset toimenpiteet linkittyivät toinen toisiinsa. (Heinonen&Viljanen 1980, 11-12, 23.) Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean määrittämissä opetussuunnitelman perusteissa mainittiinkin silloisen oppilasarvostelun suurimmaksi heikkoudeksi se, että prognostiivinen tavoite hallitsi oppilasarviointia ja koemenetelmien kehittelyä liian vahvasti. Tavoitteeksi asetettiin prognostiivisten kokeiden vähentäminen ja diagnostisten kokeiden lisääminen. (Peruskoulun opetussuunnitelmakomitea 1970a, 161.) Kokeita pidettiin tärkeimpänä arviointikeinona, eikä muunlaisista arviointitavoista juuri puhuttu peruskoulun ensimmäisissä opetussuunnitelman perusteissa.

1970-luvulta 1980-luvulle siirtyessä arvioinnin merkitys kasvoi huomattavasti entisestään. Kasvattajan, kuten opettajan, tunnusomaisimmiksi piirteiksi nähtiin suunnitelmallisuus ja evaluoiva asennoitumistapa. Kasvattajan pyrkiessä yhtäältä suunnittelulla ennakoimaan kasvatustapahtuman kulkua ja toisaalta saamaan evaluaatiolla tietoa siitä, kuinka suunnitelma toteutui, rakentui kasvatustapahtuma. Kasvattaja sai toiminnallaan evaluaatiotietoa, jota hän pystyi hyödyntämään ohjatessaan edelleen kasvatustapahtuman kulkua. (Heinonen & Viljanen 1980, 12.)

Aikansa kasvatusteorioilla perustellen mittaamista pidettiin arvioinnin keskeisenä osavaiheena 1970- ja 80-luvuilla. Kouluissa opettajat halusivat selvittää, kuinka hyvin opetus on mennyt perille ja kuinka hyvin oppilaat osaavat

heille opetetut asiat. Tätä opettajat selvittivät mittaamalla. Tätä varten piti kehittää mittareita, joiden avulla saataisiin luotettavaa tietoa arvioinnista. Käytössä oli termi evaluaatio-oppi, jonka tehtävänä on suunnitella luotettavia mittareita pedagogisiin tarkoituksiin ja kehittää niiden tarkoituksenmukaisia käyttötapoja. (Shepard 2002, 231; Heinonen & Viljanen 1980, 13.) Oppilaiden yleisten oppimisedellytysten lisäksi jatkuva lähtötasojen mittaaminen nähtiin tarpeelliseksi. Aina opetusjakson päättyessä suoritettiin tulosarviointi, joka toimi samalla seuraavan opetusjakson oppimisedellytysten selvityksenä. Usko arvioinnin kaikkivoipaisuuteen sekä kokeiden ja testien hyödyllisyyteen oli erittäin vahva. (Kananen 1999, 94.)

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa 1985 oppilaan arvioinnin määritelmää täydennettiin. Aiemmassa opetussuunnitelmassa arvioinnin pääpainon nähtiin olevan palautteen antaminen oppilaan edistymisestä, uudessa opetussuunnitelmassa korostettiin myös arvioinnin kannustavuuden merkitystä. Arvioinnissa luovuttiin oppilaiden keskinäiseen vertailuun perustuvasta suhteellisesta arvostelusta, minkä seurauksena oppilaiden arvosanojen muodostuminen ei enää ollut riippuvaista toisten oppilaiden arvosanoista. Uuden opetussuunnitelman myötä kokeiden pitämiseen alettiin suhtautua uudella tavalla. Mittaamista pidettiin edelleen tärkeänä, mutta opetussuunnitelmassa määriteltiin, että *”kokeiden määrässä on tyydyttävä vain palautteen kannalta välttämättömään”* (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 1985, 31). Tämä merkitsi siis kokeiden määrän huomattavaa laskua. Enää ei määritelty tarkkoja ohjeita prognostiivisten ja diagnostisten kokeiden pitämiseksi, vaan opetussuunnitelmassa puhuttiin summatiivisista kokeista, joiden avulla voidaan mitata monipuolisesti eritasoisia taitoa ja osaamista sekä oppiaineiden eri osa-alueiden hallintaa. Summatiivisten kokeiden pitämistä ei kuitenkaan määritelty välttämättömäksi, jos opettaja sai muilla tavoin riittävästi tietoa oppilaiden edistymisestä. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 1985, 29-31.) Edelliseen opetussuunnitelmaan verrattuna opettajan vapaudet arvioinnin toteuttamisen suhteen lisääntyivät siis huomattavasti.

Suomalaisen peruskoulun syntyvaiheen aikaan huoltajilla ei ollut mahdollisuutta osallistua koulusuunnitteluun, eikä heidän ja koulun välillä juuri käyty keskustelua (Lehtijärvi 2000, 128). Kokeita pidettiin merkittävänä osana kodin ja koulun välistä yhteistyötä, sillä koearvosanojen ajateltiin viestivän

huoltajille oppilaan osaamisesta ja edistymisestä (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 1985, 31). Ajan myötä kodin ja koulun välinen yhteistyö alkoi kehittyä ja tapaamiset opettajan ja huoltajien välillä yleistyivät. Kuitenkin vielä 1980-luvulla tehdyissä suomalaisissa tutkimuksissa opettajan ja huoltajien tapaamisten nähtiin olevan oppimisen arvioinnin sijaan järjestyshäiriöongelmien ratkaisupaikkoja, joissa opettajat halusivat keskustella oppilaiden koulupinnauksesta, poissaoloista ja kouluhaluttomuudesta (Seikkula 2000, 15). Opettajat kokivat ongelmalliseksi sen, että monesti juuri niiden lasten, joilla oli koulussa ongelmia ja joiden huoltajien kanssa olisi ollut hyvä tavata, huoltajat eivät saapuneet arviointikeskusteluihin ja muihin tapaamisiin. Arviointikeskusteluihin ja muuhun kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön suhtauduttiin ongelmalähtöisesti, eikä nykytavan mukaan kannustavasti ja kehittävästi.

### 2.2.2 Kohti uutta vuosituhatta

Vuonna 1994 julkaistut perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet oli muihin eurooppalaisiin opetussuunnitelmadokumentteihin verrattuna lyhyt ja kouluille vapauksia jättävä. Opetussuunnitelman perusteissa määriteltiin ainoastaan oppiaineiden päälinjat ja oppimisen tavoitteet, jolloin sisällön suunnittelemisesta vastasi jokainen koulu itse. (Ahonen 2008, 16.) Myös arviointia käsiteltiin opetussuunnitelmassa hyvin rajallisesti. Arviointia määriteltiin osin samankaltaisesti kuin edellisissä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa, uutena lisäyksenä oli arvioinnin merkityksen huomioiminen oppilaan itsetunnon ja minäkuvan kehittymisen kannalta. Opetussuunnitelman perusteissa mainittiin, että *”arviointin tulee tukea erityisesti oppilaan terveen itsetunnon kehittymistä ja realistisen käsityksen muotoutumista hänen omista tiedoistaan ja taidoistaan sekä jatkuvan oppimisen merkityksestä”* (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 24). Näiden tavoitteiden nähtiin mahdollistuvan, kun yksilöllinen valinnanvapaus ja koulujärjestelmän joustavuus lisääntyvät.

Koulun asema ja tehtävä on muuttunut vuosien saatossa huomattavasti. Esimerkiksi 1980-luvulta vuoteen 2000 mennessä tapahtui valtavasti kehittymistä, kun Suomi siirtyi modernista yhteiskunnasta jälkimoderniin

(Vuorinen 2000, 13). Jälkimodernin yhteiskunnan myötä Suomeen syntyi verkostomainen, toimijoita aktiivisesti osallistava ja eri toimijoiden rooleja muuttava arviointikulttuuri, joka aiheutti koulutuksen kentällä hämmennystä (Lyytinen & Räisänen 2005, 8). Uusiutuva arviointikulttuuri vaikutti luonnollisesti myös opetussuunnitelmaan. Aiempiin perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin verraten vuoden 1994 opetussuunnitelmasta näkyi, että uutta vuosituhatta kohti kuljettaessa oppilaat pyrittiin nostamaan oppimis-opettamis-opiskeluprosessin keskiöön. Koulun toimintaan alkoivat vaikuttaa esimerkiksi oppilaskeskeisyys ja yhteistoiminnallisuuden ajatukset, mitkä vaikuttivat myös arvioinnin toteuttamiseen. (Atjonen 2006, 76.) Perinteisesti arvioinnissa suosittiin kirjallisia, formatiivisia kokeita, joten arviointi keskittyi suurilta osin kognitiivisiin sisältöihin. Formattiivisten kokeiden yleistymistä voidaan pitää suurena edistysaskeleena, sillä niiden yleistymisen vähensi summatiivisten kokeiden ylivaltaa (Kananoja 1999, 94). Vähitellen kirjallisten kokeiden rinnalle alkoi rantautua myös uusia arviointimuotoja, kuten suullinen, autenttinen, portfolio- ja näyttöperustainen arviointi (Atjonen 2006, 77). Kirjallista todistusarviointia pidettiin tärkeänä ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (1994, 25) määriteltiin, että oppilaalle tulee antaa kirjallinen arvostelu, todistus, aina lukuvuoden päättyessä ja lisäksi vähintään kerran lukuvuoden aikana.

Edellisistä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista (1985) poiketen vuoden 1994 opetussuunnitelmassa ei enää puhuttu kokeista ja kirjallisista arvioinneista merkittävänä osana kodin ja koulun välistä yhteistyötä. Oppilasarvioinnin nähtiin liittyvän kiinteästi kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön ja sen toteuttamiseksi mainittiin arviointikeskustelut ensimmäistä kertaa opetussuunnitelman perusteissa. Opetussuunnitelmassa mainittiin: *”Huoltajien kanssa käytävät arviointikeskustelut voivat olla merkittävä osa koulun arviointijärjestelmää. Oppilaan mukanaolo näissä tapaamisissa on monissa tapauksissa hyödyllistä.”* (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 1994, 25). Opetussuunnitelmassa puhuttiin siis jo vuonna 1994 nykytavan mukaisesta opettajan, huoltajien ja oppilaiden välillä käytävästä arviointikeskustelusta, mutta keskusteluiden pitäminen ei ollut pakollista ja niiden käytännön toteutuksissa oli suuria eroja eri koulujen ja opettajien välillä.

Suomessa asetettiin vuonna 1998 voimaan uusi perusopetuslaki, jossa määriteltiin myös arvioinnin tehtäviä ja toteutusta. Lain mukaan oppimisen arvioinnilla pyritään ohjaamaan ja kannustamaan opiskelua sekä kehittämään oppilaan itsearviointitaitoja. Tämän vuoksi oppilaan oppimista, työskentelyä sekä käyttäytymistä tulee arvioida monipuolisin keinoin. (PL 22 §.) Arvioinnin lainsäädännön lisäksi uuden vuosituhannen kynnyksellä arvioinnin tienviittoina toimivat koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelman linjaukset. Aivan kuin vielä nykyäänkin, arvioinnissa näkyi historiallinen jatkuvuus, missä arvioinnin aiempi toimintakulttuuri sääteli sitä, miten arvioinnin uusissa suunnissa edettiin. (Lyytinen & Räisänen 2005, 7.)

Vuoden 1994 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden ollessa voimassa arviointi jaettiin opintojen aikaiseen arviointiin ja päättöarviointiin sekä hallinnolliseen ja ohjaavaan pedagogiseen arviointiin. Opintojen aikaisen arvioinnin päätehtävänä nähtiin opintojen ohjaaminen ja kannustaminen, oppilaan itsetuntemuksen kehittäminen sekä metakognitiivisten taitojen kehittyminen. Päättöarvioinnin tehtävänä puolestaan pidettiin oppilaan osaamisen tason oikeudenmukaisiksi arvosanoiksi määrittäminen. Hallinnollinen arviointi liittyi esimerkiksi oppilaan oikeusturvaan, luokalle jäämiseen ja oppiaineiden hyväksymiseen ja hylkäämiseen. Pedagogisen arvioinnin päätavoitteena oli tunnistaa ja diagnosoida oppilaan opetukselliset tarpeet sekä tehdä päätelmiä oppilaan edistymisestä. (Holopainen ym. 2002, 88-89; Jakku-Sihvonen & Heinonen 2001, 84-85.) Nämä määritelmät ja tehtävät ovat monilta osin samoja kuin nykyperuskoulussakin.

Vuosituhanen taitteessa arviointi luokiteltiin edellä mainitun jaon lisäksi tyypillisesti myös opiskelua ohjaavaan, kontrolloivaan, valikoivaan, motivoivaan ja ennustavaan tehtävään. Kananoja (1999, 66-67) teki ajan arviointikulttuuria hyvin kuvastavan määritelmän jakaessaan arviointitavat koviin ja pehmeisiin menetelmiin. Kovissa menetelmissä näkyy kontrollointia, valikointia ja ennustamista sisältäviä elementtejä. Niille on tyypillistä oppiainekeskeisyys ja ulkoiseen kontrolliin pohjautuminen sekä arvostelussa oppimistulosten vertailukelpoisina pitäminen. Esimerkiksi kokeet ovat kovia arviointimenetelmiä ja numeroarvostelu edustaa kovien menetelmien palautteenantoa. Pehmeät menetelmät puolestaan ovat sellaisia arviointitapoja, joiden tavoitteena on motivoida oppilasta ja ohjata häntä henkilökohtaisten tavoitteiden asettelussa.

Pehmeissä menetelmissä painottuu oppilaan oma näkökulma, eivätkä oppilaiden oppimistulokset ole vertailukelpoisia keskenään. Pehmeitä arviointimenetelmiä ovat esimerkiksi opettajan suorittama havainnointi ja oppilaan itsearviointi. Pehmeän arvioinnin mukaista palautetta voidaan antaa esimerkiksi arviointikeskusteluilla. Sekä pehmeät että kovat arviointimenetelmät olivat vahvasti edustettuina vuosituhanen taitteen peruskoulussa.

Vuonna 2004 julkaistiin uudet perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, jotka ovat siirtymäsäännösten perusteella edelleen osin voimassa yläkoulussa. Vuoden 2004 opetussuunnitelma oli edeltäjäänsä tarkempi ja sisälsi myös opetuksen sisältöä koskevia periaatteita. Myös arviointiin otettiin uudessa opetussuunnitelmassa huomattavasti enemmän kantaa kuin vuonna 1994 julkaistuissa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa. Arviointi jaettiin perusopetuslain mukaisesti oppilaan opintojen aikaiseen formatiiviseen arviointiin ja perusopetuksen summatiiviseen päättöarviointiin. Opintojen aikaisen arvioinnin tehtäväksi määriteltiin opiskelun ohjaaminen ja kannustaminen sekä sen kuvaaminen, miten hyvin oppilas on saavuttanut kasvulle ja oppimiselle asetetut tavoitteet. Arvioinnin tehtävänä nähtiin myös auttaa oppilasta muodostamaan realistinen kuva oppimisestaan ja kehittymisestään ja siten tukea oppilaan persoonallisuuden kasvua. Opetussuunnitelman mukaan arvioinnin tuli olla totuudenmukaista ja perustua oppilaan osoittamaan monipuoliseen näyttöön. Arviointi kohdistui oppilaan oppimiseen ja edistymiseen oppiaineissa, työskentelyssä ja käyttäytymisessä. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004.)

Vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteista ja 2000-luvun kasvatusalan kirjallisuudesta on havaittavissa, että arvioinnin merkityksen nähtiin laajentuneen. Arviointi nähtiin perinteisen arvon määrittämisen lisäksi prosessina, jossa tietoa kerätään ja tulkitaan jatkuvasti ja tämän pohjalta tehdään koulujärjestelmän eri tasoja koskevia ratkaisuja. 2000-luvulla arviointia ei nähty enää yksin koulun ja opettajan tehtäväksi, vaan yhteistyötä oppilaan ja kotien kanssa alettiin pitää oleellisena. (Ihme 2009, 89-91.) Kodin ja koulun yhteistyö mainittiin moneen otteeseen myös opetussuunnitelman perusteissa. Opetussuunnitelman mukaan oppilaalle ja hänen huoltajilleen tuli antaa lukuvuositolustuksen lisäksi riittävästi ja monipuolisesti palautetta. Yhtenä esimerkkinä arviointipalautteen antamisesta mainittiin mahdollinen

arviointikeskusteluiden pitäminen. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 263.)

### *2.3 Arviointi nykyperuskoulussa*

Nykyisen oppimiskäsityksen mukaan oppiminen edellyttää oppijan ja opittavan aineksen välistä vuorovaikutusta, jossa oppija on aktiivinen toimija. Näin ollen arvioinnilla ja palautteella on keskeinen merkitys oppimisprosessissa. Arvioinnin tulee tukea ja ohjata oppilasta myönteisellä tavalla, edistää oppilaan kasvua sekä vahvistaa oppilaan itsetuntoa. Oppilaan käsitys itsestään oppijana, ihmisenä ja vertaisena kehittyy hänen ympäristöstään saaman palautteen myötä, minkä vuoksi arvioinnin tulee olla yksilöllistä, totuudenmukaista ja monipuolista. Oppilaalle tulee tarjota koulussa ohjausta ja kannustusta sekä luoda edellytyksiä, joiden päämääränä on oppimisen parantuminen. (Ihme 2009, 17; Korkeakoski 2017, 69, 194.)

Arvioinnin merkityksellisenä pitämistä kuvastaa hyvin se, että sana arviointi on mainittu alakouluissa vuonna 2016 käyttöön otetuissa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa yli 600 kertaa, lähes 500 kertaa enemmän kuin edellisissä, vuoden 2004 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa. On kuitenkin tärkeää huomioda, että opetussuunnitelmateksti on kerrostunutta ja monet nykyisen opetussuunnitelman osa-alueet pohjautuvat vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteisiin. Samoin monet nykyisen peruskoulun arviointikäytännöt pohjautuvat vanhoihin opetussuunnitelmiin ja käytänteisiin. Historiallisesti muotoutunut arviointikulttuuri vaikuttaa nykykouluissa piilo-opetussuunnitelmana saattaen heikentää arvioinnin luotettavuutta ja vertailukelpoisuutta. Opettajien on tärkeää tiedostaa taustalla vaikuttavan piilo-opetussuunnitelman olemassaolo ja keskustella aiheesta kouluyhteisössä. Näin voidaan luoda yhteistä näkemystä arvioinnin pohjaksi. (Opetushallitus 2016a.)

Yksi merkittävä asenteellinen arviointiin liittyvä ero nykyisissä ja edellisissä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa ja sitä kautta koulujen arviointikäytännöissä on käsitteiden muutos. Aiemmassa opetussuunnitelmassa puhuttiin oppilaan arvioinnista, nykyisin ainoastaan oppimisen arvioinnista. Vielä vuoden 1994 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa käytettiin termiä ”oppilasarvostelu”. Käsitteiden muutoksesta on nähtävissä arvioinnin

kehittyminen kannustavampaan ja ohjaavampaan suuntaan. Arvioinnin painopiste on siirtynyt oppilaan arvioinnista oppimisen formatiiviseen arviointiin (Ouakrim-Soivio 2016, 38). Oppilasarvostelun ja oppilaan arvioinnin käsitteiden poistumista voidaan kuitenkin pitää osin ongelmallisena, sillä nykyään käytössä oleva käsite ”oppimisen arviointi” liittyy ennen kaikkea formatiiviseen, oppimisprosessin aikana annettavaan ohjaavaan arviointiin, eikä esimerkiksi opitun arviointiin tai arvosanan antamiseen. Nykyisistä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista puuttuu siis kokonaan summatiiviseen arviointiin viittaava käsite. (Ouakrim-Soivio 2016, 12-13.)

Siinä, missä peruskoulun alkuaikoina opetussuunnitelmateksteissä puhuttiin lähinnä oppiainesisältöjen hallinnan arvioinnista erilaisin kokein, nykyään peruskoulussa korostetaan oppiainesisältöjen lisäksi oppimaan oppimisen merkitystä. Oppimaan oppiminen on avaintaito, jota tuetaan esimerkiksi erilaisilla itsearviointeilla (Korkeakoski 2017, 182). Itsearviointia pidetään tärkeänä ja itsearviointitaitoja harjoitellaan heti peruskoulun ensimmäisestä luokasta lähtien auttamalla oppilasta tunnistamaan onnistumisiaan ja vahvuuksiaan. Ylemmillä luokilla oppilaiden itsearviointitaitoja vahvistetaan oman oppimisen ja edistymisen analyyttisellä tarkastelemisella. Itsearvioinnin korostuminen opetussuunnitelmassa perustuu nykyiseen oppimiskäsitykseen sekä perusopetuslakiin (22 §), jossa mainitaan, että oppimisen arvioinnilla pyritään ohjaamaan ja kannustamaan opiskelua sekä kehittämään oppilaan itsearviointitaitoja. Itsearvioinnin lisäksi myös vertaisarviointia pidetään nykyajan peruskoulussa tärkeänä taitona. Vertaisarviointitaitoja harjoitetaan antamalla oppilaille myönteistä palautetta ja osoittamalla, että onnistumisen tapoja on monenlaisia. Ylemmillä luokilla vertaisarviointitaitoja syvennetään osana ryhmätyöskentelyä esimerkiksi mahdollisuudella oppia antamaan ja saamaan rakentavaa palautetta työskentelystä. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) todetaan, että oppimisen, työskentelyn ja käyttäytymisen arvioinnin sekä palautteen antamisen oppilaille tulee aina perustua opetussuunnitelman perusteissa asetettuihin ja paikallisessa opetussuunnitelmassa tarkennettuihin tavoitteisiin. Arvioinnin on oltava jatkuvaa ja oppilaille tulee tarjota mahdollisuus monipuoliseen osaamisen osoittamiseen. Toisin kuin peruskoulujärjestelmän alkuaikoina, oppilaita ja



heidän suorituksiaan ei verrata toisiinsa, vaan osaamisen tasoa arvioidaan suhteessa tavoitteisiin ja valtakunnallisesti opetussuunnitelman perusteissa määriteltuihin hyvän osaamisen kriteereihin. Arvioinnin ei tule koskaan kohdistua oppilaiden henkilökohtaisiin ominaisuuksiin, kuten persoonaan tai temperamenttiin, vaan arvioinnin kohteena on oppilaan oppiminen, työskentely ja käyttäytyminen. Opettajan tehtävänä on huolehtia, että tavoitteet ja arviointiperusteet ovat oppilaiden tiedossa.

Suomi on moniin muihin Euroopan valtioihin verrattuna oman tiensä kulkija, sillä Suomen peruskoulussa ei ole käytössä koko ikäluokkia koskevia arviointitestejä, eikä Suomessa ole koulusaavutusarvioinneista muodostuneita jyrkkiä kynnyksiä kouluasteesta toiselle etenemiseen (Atjonen 2015, 34). Suomen kouluissa opettajilla on verrattain paljon vapauksia arvioinnin toteuttamisen suhteen. Toisin kuin peruskoulujärjestelmän alkuaikoina, jolloin opetussuunnitelmassa määriteltiin välttämättömäksi mitata oppilaiden suoritustasoa diagnostisilla kokeilla, nykyperuskoulussa kokeiden merkitys on vähentynyt. Nykyisissä opetussuunnitelman perusteissa ei määritellä tarkkoja pakollisia arviointikeinoja, vaan korostetaan arvioinnin monipuolisuuden merkitystä. Arviointia toteutetaan muun muassa jatkuvalla havainnoinnilla, itsearviointilla, vertaisarviointilla, ryhmäarviointilla, oppilaslähtöisellä arviointilla, suullisella ja kirjallisella arviointilla sekä arviointikeskusteluilla. (Ouakrim-Soivio 2016, 94; Korkeakoski 2017, 185.) Peruskoulun nykyisistä arviointitavoitteista ja -käytännöistä huomataan, että aiemmin esitellyn Kananojan (1999, 66-67) jaon pehmeät arviointitavat nähdään hyvinä ja ne korostuvat nykyperuskoulussa huomattavasti kovia arviointitapoja vahvemmin.

Koulu vaikuttaa merkittävästi siihen, minkälaisen käsityksen oppilaat muodostavat itsestään oppijana ja ihmisenä. Erityisen suuri merkitys on opettajien antamalla palautteella. (Korkeakoski 2017, 184.) Tämä on huomioitu opetussuunnitelman perusteissa, jossa todetaan, että monipuolinen arviointi ja siihen perustuvan ohjaavan palautteen antaminen ovat opettajien keskeisiä pedagogisia keinoja oppilaiden koko kehityksen ja oppimisen tukemisessa. Kouluissa tulee kehittää arviointikulttuuria, jonka keskeisiä piirteitä ovat rohkaiseva ja yrittämään kannustava ilmapiiri, oppilaiden osallisuuden edistäminen keskustelulla ja vuorovaikutuksella, oppilaan tukeminen oman oppimisprosessinsa ymmärtämisessä ja oppilaan edistymisen näkyväksi

tekeminen koko oppimisprosessin ajan, arvioinnin oikeudenmukaisuus ja eettisyys, arvioinnin monipuolisuus sekä arviointitiedon hyödyntäminen opetuksen ja muun koulutyön suunnittelussa. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 47). Tällaista arviointikulttuuria voidaan toteuttaa Kananojan (1999, 66-67) kuvailemia pehmeitä arviointitapoja hyödyntämällä.

### 3 ARVIOINTIKESKUSTELU

Arviointikeskustelulla tarkoitetaan oppilaan kouluaikana säännöllisesti toistuvaa oppilaan, huoltajien ja opettajan välistä vuoropuhelua (Ihme 2009, 99). Etenkin vanhemmissa teoksissa arviointikeskusteluiden osallistujiksi mainitaan oppilas, opettaja ja vanhemmat. Perherakenteet ovat kuitenkin muuttuneet, ja vastaan voi tulla usein tilanteita, joissa oppilaan huoltajina eivät toimi vanhemmat, vaan huoltaja saattaa olla esimerkiksi isovanhempi tai muu henkilö, joka osallistuu arviointikeskusteluun huoltajan roolissa. Siksi käytän tutkielmassani termiä huoltajat vanhempien sijaan. Arviointikeskustelusta käytetään usein synonyymiä kehityskeskustelu (esim. Vuorinen 2000 ja Korkeakoski 2017). Tässä tutkielmassa käytän termiä arviointikeskustelu, sillä se on yleisessä käytössä Hämeenlinnassa, jossa tämän tutkimuksen aineisto on kerätty.

Oppilaan, opettajan ja huoltajan väliset keskustelut edustavat arviointikulttuuria, jossa voidaan nähdä entistä yksilöllisempi kuva oppilaan osaamisesta ja edistymisestä sekä keskustella oppimisen tavoitteista (Andonov 2007, 2). Arviointikeskusteluissa on mahdollista tarkentaa yksityiskohtia todistuksia ja muita kirjallisia arviointeja paremmin sekä nostaa keskusteluun kaikkien osapuolten näkemykset asioista (Korkeakoski 2017, 103). Arviointikeskustelu on opettajalle hyvä keino saada päivittäistä havainnointia täydentävää tietoa oppilaan kulloisestakin tilanteesta. Oppilaalle arviointikeskustelu antaa monivuotisena, toistuvana kokemuksena kuvan siitä, että häntä kuullaan ja hänellä on mahdollisuus vaikuttaa omilla mielipiteillään ja valinnoillaan omaan elämäänsä, tulevaisuuteensa ja koulunkäyntiinsä. (Holopainen ym. 2002, 99.) Arviointikeskusteluilla on tärkeä rooli myös huoltajille. Yleisesti huoltajat pitävät opettajan kanssa käytäviä henkilökohtaisia keskusteluita paitsi hyvänä arviointimuotona, myös hyvänä yhteistyötapana kodin ja koulun välillä. (Kinnunen & Viitala 2008, 6; Andonov 2007, 56).

Arviointikeskustelussa pyritään ymmärtämään eri osapuolten ajatuksia sekä esittämään omia näkemyksiä, minkä kautta on mahdollista kehittyä

koulutyössä sekä tukea ja edistää oppilaan kehittymistä. Arviointikeskustelu on dynaaminen vuorovaikutustilanne, joka edellyttää onnistuakseen kontaktia, tarvetta kohdata sekä tahtoa kuunnella ja huomioida toisten puheenvuoroja. Arviointikeskustelun kaikki osapuolet voivat osaltaan vaikuttaa keskustelun ilmapiiriin omalla aktiivisuudellaan ja tavallaan esittää asiat. Lisäksi ilmapiiriin vaikuttavat esille tuodut asiat ja tulkinnat, ilmaisut ja peitetyt tunteet. Hyvä ilmapiiri ei välttämättä tarkoita samanmielisyyttä tai toisten keskustelijoiden jatkuvaa myötäilyä, vaan sitä, että kaikki keskustelun osapuolet uskaltavat olla rehellisiä ja avoimia. Parhaimmillaan arviointikeskustelu on ilmapiiriltään osallistujilleen kasvattava kokemus ja tilanne, jossa kaikki keskustelijat voivat ymmärtää ja oivaltaa jotain uutta. (Eloranta 2000, 76-77; Andonov 2007, 51-52.)

Arviointikeskustelut mainittiin uutena toimintamuotona ensimmäisen kerran perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa vuonna 1994. Kuten jo edellä mainittiin, arviointikeskusteluita pidettiin jo aiemminkin, mutta niiden luonne on muuttunut vuosien varrella huomattavasti. Siinä, missä arviointikeskustelut 1980-luvulla miellettiin käytöshäiriöiden ratkaisupaikoiksi, ovat ne nykyään avoimia keskustelutilaisuuksia, joissa keskustellaan oppilaan puutteiden lisäksi myös oppilaan vahvuuksista (Atjonen 2005, 105). Aiemmin oli tavallista, että arviointikeskusteluihin osallistuivat ainoastaan huoltajat ja opettaja, eikä oppilas ollut niissä lainkaan mukana. Nykyään arviointikeskustelut pohjautuvat isolta osin oppilaan itsearviointiin, joten oppilaan osallistumista keskusteluun pidetään tärkeänä.

Arviointikeskusteluiden pitämiselle löytyy useita perusteluita, sillä ne ovat oleellinen osa oppimisen monipuolista arviointia. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa painotetaan, että oppimisen arvioinnin tulee olla oppimista edistävää, kannustavaa, kehittävää ja oppilaan osallisuutta edistävää. Opetussuunnitelman mukaan oppimista edistävä arviointi on laadullista ja kuvailevaa sekä oppimisen solmukohtia analysoivaa ja ratkovaa vuorovaikutusta. Arviointikeskustelu tarjoaa erinomaisen mahdollisuuden edellä mainittujen asioiden toteutumiselle. Lisäksi arviointikeskusteluiden pitämisellä vastataan muun muassa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014, 36) seuraavaan kohtaan: *”huoltajille tarjotaan mahdollisuuksia tutustua koulun arkeen ja osallistua koulun toiminnan ja kasvatustyön tavoitteiden suunnitteluun, arviointiin ja kehittämiseen yhdessä koulun henkilöstön ja*

*oppilaiden kanssa*”. Arviointikeskustelussa huoltajien kanssa keskustellaan ja heille annetaan tietoa oppilaan koulutyön tavoitteista ja opintojen edistymisestä, koulun arviointikäytännöistä, arviointiperusteista sekä oppilaan työskentelystä ja käyttäytymisestä.

### **3.1 Keskustelijoiden roolit**

#### **3.1.1 Opettajan rooli**

Opettaja toimii arviointikeskustelussa ammattinsa ja koulun edustajana, jolloin hänen toimintaansa määrittävät lait, asetukset ja opetussuunnitelma (Andonov 2007, 54). Opettaja on arviointikeskustelun johtaja, jonka tärkein tehtävä on varmistaa, että tilaisuus on sekä fyysisesti että psyykkisesti turvallinen. Mikäli huoltajien tai oppilaan asenne on suojautuva tai he asettuvat puolustuskantaan, ei hedelmällisen vuoropuhelun syntyminen ole mahdollista. (Holopainen ym. 2002, 102.)

Opettaja edustaa huoltajille kasvatusalan ammattilaista, jonka vastuulla on muun muassa oppilaan edistyminen, oikeudenmukaisen arvioinnin toteutuminen sekä ongelmatilanteiden ratkaiseminen. Tämän näkemyksen vuoksi huoltajat usein olettavat opettajan ottavan vastuun arviointikeskustelun ohjaamisesta. Jotta opettaja pystyy ohjaamaan keskustelua, on hänen tärkeää olla tietoinen omista toimintatavoistaan ja osata perustella niitä. Opettajan kertoessa oppilaalle ja huoltajille toimintaperiaatteistaan avoimesti ja vastavuoroisesti mahdollistuu luottamuksen syntyminen keskustelijoiden välille. Luottamus tekee keskustelutilanteista turvallisen tuntuisia ja mahdollistaa kodin ja koulun välisen yhteistyön tehokkuuden. (Andonov 2007, 64; Ihme 2009, 100.)

Opettajan tehtävänä on suunnitella arviointikeskustelu etukäteen ja pitää keskustelun aikana huolta siitä, että kokonaisuus pysyy hallinnassa ja suunnitellut asiat tulevat käsitellyiksi. Opettaja ei kuitenkaan voi ennakoida huoltajien osallistumista ja toimintaa, sillä arviointikeskustelu muotoutuu keskustelun edetessä puheenvuoro puheenvuorolta. Sen vuoksi liian tarkan suunnitelman tekeminen ei ole mahdollista, vaan arviointikeskustelua

suunnitellessa on hyvä varata aikaa myös yllättävien tilanteiden käsittelylle. (Andonov 2007, 1.)

Etenkin keskustelun alkuvaiheessa oppilaalla ja huoltajilla voi olla vaikeuksia ilmaista itseään, jolloin on tärkeää, että opettaja on rohkaiseva ja kannustava sekä tarvittaessa tukee mielipiteenilmaisua. Opettajan tulee huolehtia siitä, että kaikki osapuolet tulevat kuulluksi ja kaikki saavat tasapuolisesti puheenvuoroja. Opettajan on hyvä sallia oppilaiden ja huoltajien mahdolliset tunteenilmaisut pysyen itse asiallisena, rauhallisena ja määrätietoisena. Täten opettaja luo keskustelutilanteeseen turvallisuuden tunnetta. (Holopainen ym. 2002, 102-103; Seikkula 2000, 17.)

### 3.1.2 Huoltajan rooli

Vaikka koti ja koulu toimivat vuorovaikutuksessa instituutiotasolla, huoltajat osallistuvat arviointikeskusteluun yksilöinä, luonteeltaan yksityisen perheinstituution edustajina (Andonov 2007, 48, 54). Huoltajat tuntevat huollettavansa parhaiten ja ovat hänen ensisijaisia kasvattajiaan, minkä vuoksi heillä tulisi olla suuri panos oppilaan koulunkäynnin ohjaamisessa. Usein huoltajat kuitenkin tulevat keskusteluihin lähinnä informoitavaksi odottaen opettajan toimivan keskustelun johtajana (Hongisto 2000, 106; Ihme 2009, 100). Huoltajat pitävät opettajaa keskeisimpänä vaikuttajana keskustelun onnistumiseen, kun he itse ovat paikalla vieraina tai liittolaisina (Seikkula 2000, 17). Keskustelun onnistumisen kannalta olisi kuitenkin tärkeää, että huoltajat osallistuisivat keskusteluun aktiivisessa roolissa. Huoltajat saavat arviointikeskusteluihin osallistumalla koulun tarjoamaa kasvatuksellista tukea. Keskustelun kautta he saavat tietoa siitä, millainen tilanne heidän huollettavallaan on koulussa sekä tietoa siitä, miten he voivat tukea oppilasta opinnoissaan. (Eloranta 2000, 80; Hongisto 2000, 94.) Arviointikeskusteluissa huoltajalla on myös mahdollisuus viestittää asioista suoraan koulun toimijoille ja nostaa esiin mahdollisia oppilaan koulunkäyntiin liittyviä ongelmia (Andonov 2007, 53).

Koulun kanssa yhteistyössä toimivat perheet ovat keskenään hyvin erilaisia yhteistyöyksiköitä, joiden tunnesiteet ja rakenteet voivat muuttua monesti lapsen kouluvuosien aikana. Lisäksi huoltajien henkilökohtaiset

ominaisuudet ja omat koulukokemukset vaikuttavat heidän asenteisiinsa kodin ja koulun välistä yhteistyötä kohtaan ja vaikuttavat täten heidän toimintaansa arviointikeskusteluissa. (Andonov 2007, 48-49.)

### 3.1.3 Oppilaan rooli

Oppilas on arviointikeskustelun keskipiste, jonka ympärille koko keskustelu rakentuu. Oppilas osallistuu arviointikeskusteluun yksilönä, oman itsensä asiantuntijana (Ihme 2009, 100.) Oppilaan, opettajan ja huoltajien välisissä keskusteluissa oppilas on kahden kulttuurin, kodin ja koulun, rajamaastossa. Keskusteluun sisältyy sekä kodin että koulun toimintakulttuurin elementtejä, totuttuja tapoja suhtautua asioihin ja tehdä yhteistyötä sekä päätöksiä. Jos lapselle tutut osasysteemit, koti ja koulu, joutuvat keskustelussa vastakkain, joutuu lapsi hyvin ristiriitaiseen tilanteeseen. (Andonov 2007, 2, 48.)

Arviointikeskustelu tarjoaa oppilaalle mahdollisuuden tulla tietoiseksi erilaisista opiskelutyyleistä ja käydä luottamuksellista vuoropuhelua omaan opiskeluunsa vaikuttavista tekijöistä. Keskustelussa oppilas pystyy prosessoimaan omaa oppimistaan ja opiskeluaan, saamaan tietoa oman koulunkäyntinsä tilanteesta sekä tarkastamaan aiemmin asetettujen tavoitteiden toteutumista. Lisäksi oppilas voi asettaa itselleen uusia tavoitteita. Jotta edellä mainitut seikat voivat toteutua, on tärkeää, että keskustelussa vallitsee hyvä ilmapiiri, eikä oppilas tunne istuvansa piinapenkissä. (Hongisto 2000, 107.)

## 3.2 Arviointikeskustelut Hämeenlinnan kaupungissa

Hämeenlinnan kaupungin edellisissä opetussuunnitelman perusteissa (2004, 382) mainittiin, että *"arviointipalautetta voidaan antaa välitodistuksin, erilaisin tiedottein, arviointikeskusteluissa tai muilla tavoin."* Tämän myötä kouluille ja opettajille jäi paljon vapauksia arvioinnin toteuttamisen suhteen. Nykyisten perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) astuttua voimaan Hämeenlinnan kaupungissa tehtiin yleinen linjaus siitä, että opettaja ei enää itse saa päättää arviointikeskusteluiden pitämisestä vaan niiden pitäminen on määritetty pakolliseksi. Hämeenlinnan kaupungin perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2016, 21) mainitaan, että koulun hyvä arviointikulttuuri

edellyttää yhteistyötä oppilaiden ja kotien kanssa. Kaupungin opetussuunnitelmassa määritellään, että arviointikeskusteluun osallistuu oppilas, opettaja(t) ja huoltaja(t). Opettajien tulee tiedottaa huoltajille ennen arviointikeskusteluja siitä, mitä keskustelussa on tarkoitus arvioida. (Hämeenlinnan kaupungin perusopetuksen opetussuunnitelma 2016, 22.) Hämeenlinnan kouluissa vuosiluokkien 1, 3 ja 4 oppilaille ei jaeta lainkaan kirjallista välitodistusta, vaan väliarviointi toteutetaan joulukuun ja helmikuun välisenä aikana pidettävällä, noin puolen tunnin kestoisella arviointikeskustelulla. Opetuksen nivelkohdissa, luokilla 2 ja 6, sekä lisäksi luokalla 5 oppilaat saavat myös kirjallisen välitodistuksen.

Arviointikeskusteluiden hyöty monipuolistuu, jos keskustelut strukturoidaan samansisältöisiksi koko kunnassa (Holopainen ym. 2002, 101). Hämeenlinnassa toimitaan näin. Kaupungin arviointityöryhmä on työstänyt kuntakohtaiset oppijana kehittymisen lomake -nimiset formatiivisen arvioinnin lomakkeet, joihin arviointikeskustelut pohjataan. Sama lomake on käytössä aina kaksi vuotta ja lomake täytetään sähköisessä Wilma-palvelussa. Oppilas täyttää lomakkeeseen oman itsearviointinsa kolme kertaa vuodessa. Oppilaan täytettyä lomakkeen opettaja kirjaa siihen omat kommenttinsa. Tällaisen kirjallisen itsearvioinnin etuna on se, että siihen on helppo palata aina tarvittaessa. Lomakkeen avulla oppilas voi helposti ja konkreettisesti verrata asettamiaan tavoitteita ja niiden saavuttamista senhetkiseen tilanteeseensa. (Ouakrim-Soivio 2016, 87.)



# 4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

## 4.1 *Tutkimuskysymykset*

Tutkimukseni tavoitteena oli selvittää, millaisia kokemuksia luokanopettajilla on arviointikeskusteluiden pitämisestä. Halusin selvittää, millaisia mahdollisuuksia, vahvuuksia ja haasteita opettajat kokevat arviointikeskusteluihin liittyvän ja mitkä asiat he kokevat arviointikeskusteluiden perusteiksi ja olennaisiksi tehtäviksi. Tutkimukseni idea pohjautui uuden opetussuunnitelman perusteella tehtyyn linjaukseen, jonka mukaan osalla luokka-asteista oppilaille ei jaeta ollenkaan kirjallisia välitodistuksia, vaan väliarviointi toteutetaan arviointikeskusteluilla. Halusin selvittää, miten opettajat ovat kokeneet tämän uudistuksen ja millaisia kokemuksia heillä on väliarvioinnin toteuttamisesta arviointikeskusteluilla. Tutkimukseni kiinnostuksen kohteena oli, millaisia etuja ja haasteita opettajat kokevat väliarvioinnin toteuttamiseen keskustelulla liittyvän ja miten he kokevat kirjallisen välitodistuksen poistumisen vaikuttaneen oppimisen arviointiin. Tämän perusteella tutkimuskysymyksiksi muotoutuivat:

1. Millaisia kokemuksia luokanopettajilla on arviointikeskusteluista?
2. Millaisia kokemuksia luokanopettajilla on väliarvioinnin toteuttamisesta arviointikeskusteluilla?

## 4.2 *Kvalitatiivinen tutkimus*

Termi kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus ei ole yksiselitteinen, vaan se sisältää lukuisia merkityksiä. Laadullisella tutkimuksella on eri tieteenaloissa omat traditionsa, joten kyse ei ole vain yhdenlaisesta tutkimushankkeesta, vaan joukosta moninaisia tutkimuksia. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 161-162.) Näillä erilaisilla tutkimussuuntauksilla on kuitenkin siinä määrin yhtäläistä pohjaa, että voidaan puhua kvalitatiivisesta tutkimussuuntauksesta. Kvalitatiivisen

tutkimuksen lähtökohta on todellisen elämän kuvaaminen. Tähän sisältyy ajatus moninaisesta todellisuudesta, jossa tapahtumat muovaavat toinen toistaan. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa suositetaan ihmistä tiedonkeruun välineenä, eli tutkijan omien havaintojen ja keskusteluiden tutkittavien kanssa ajatellaan antavan tutkijalle luotettavaa tietoa. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa kohdejoukkoa ei valita satunnaisesti, vaan tarkoituksenmukaisesti tutkimusongelman pohjalta. Tutkimuksessa käsitellään tapauksia ainutlaatuisina ja tulkitaan aineistoa sen mukaisesti. (Hirsjärvi ym. 2009, 161; 164.) Kvalitatiivisessa tutkimuksessa pyritään tutkimaan kohdetta mahdollisimman kokonaisvaltaisesti (Hirsjärvi ym. 2009, 161). Pyrin tutkielmassani ymmärtämään tiettyä ilmiötä yksilöiden kokemusten kautta ja siksi päädyin toteuttamaan tutkimuksen kvalitatiivisena.

Laadullisessa tutkimuksessa aineistonkeruun väline on ihminen eli tutkija itse, jolloin aineistoon liittyvät näkökulmat ja tulkinnat kehittyvät tutkijan tietoisuudessa vähitellen tutkimuksen edetessä. Tämän myötä laadullisen tutkimuksen voidaan kuvailla olevan prosessi. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa tutkimuksen eri vaiheet eivät välttämättä ole etukäteen tarkoin jäsennettävissä eri vaiheisiin, vaan esimerkiksi tutkimustehtävää ja tutkimusmenetelmiä koskevat ratkaisut voivat muotoutua tutkimuksen edetessä. (Kiviniemi 2010, 70.) Tämä näkyi tutkielmassani, jossa tutkimuksen toteuttamista koskevat ratkaisut muokkaantuivat tutkimuksen edetessä. Tutkimuskysymykseni muotoutuivat lopulliseen muotoonsa vasta aineiston analyysin vaiheessa. Laadullisessa tutkimuksessa ei ole kyse etukäteen muodostetun teorian testauksesta, vaan tutkimuksessa korostuu aineiston merkitys teoreettisen tarkastelun jäsentäjänä. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa aineiston suhde tutkimusta käsitteellistäviin teoreettisiin näkökulmiin on vuorovaikutteista ja ilmiötä käsitteellistetään vähitellen tutkimuksen edetessä. (Kiviniemi 2010, 74.)

### *4.3 Fenomenologinen lähestymistapa*

Sana fenomenologia on johdettu kreikankielisistä sanoista phainomenon ja logos, jotka tarkoittavat ilmiötä/ilmenevää ja järkeä/oppia (Sokolowski 2000, 13). Fenomenologian perustajana pidetään saksalaista filosofi Edmund Hussleria, joka määritteli fenomenologisen tieteen tarkoitukseksi tutkia noemaa,

tietoisuudessamme olevaa tiedostettavan kohteen osaa. Sittenmin fenomenologia on kehittynyt ja fenomenologiasta voidaan eritellä useita eri koulukuntia. Periaatteena kaikessa fenomenologisessa tutkimuksessa on, että ilmiötä tarkastellaan ilmiönä itsenään. Fenomenologiassa tarkastellaan tietoisuuden rakenteita havaintokokemuksessa. Tietoa ei voida erottaa inhimillisestä älyllisestä toiminnasta ja siksi ilmiön omaa olemusta ei voida sellaisenaan tavoittaa. (Judén-Tupakka 2007, 62-63.)

Fenomenologisessa tutkimuksessa tutkimuskohteena ovat kokemukset. Fenomenologian mukaan kokemus käsitetään ihmisen kokemuksellisenä suhteena omaan todellisuuteensa eli maailmaan, jossa hän elää. Kokemukset syntyvät vuorovaikutuksessa todellisuuden kanssa. Fenomenologiassa tutkitaan siis ihmisen suhdetta omaan elämäntodellisuuteensa, josta irrallaan ihmistä ei voida ymmärtää. Fenomenologien mukaan ihmisen suhde maailmaan on intentionaalinen, eli kaikki merkitsee meille jotain. Todellisuus ei ole neutraalia massaa, vaan se on sosiaalisesti rakentunut merkitysten kautta. Kohde näyttäytyy havaitsijalle hänen pyrkimystensä, kiinnostustensa ja uskomustensa valossa. (Laine 2010, 29; Bogdan & Biklen 2003, 31-32.) Ihmisen tehdessä jotakin voimme ymmärtää hänen toimintaansa ja sen tarkoitusta kysymällä, millaisten merkitysten pohjalta hän toimii. Kokemus muotoutuu siis merkitysten mukaan, ja merkitykset ovatkin fenomenologisen tutkimuksen varsinainen tutkimuskohde. Merkitysten tutkimisesta tekee mielekästä oletus siitä, että ihmisen toiminta on suurilta osin intentionaalista ja tarkoitusperäistä, eli ihmisen suhde todellisuuteen on merkityksillä ladattua. (Laine 2010, 29.)

Tulkinnan tarpeen myötä fenomenologiseen tutkimukseen tulee mukaan hermeneuttinen ulottuvuus. Hermeneutiikalla tarkoitetaan yleisesti ymmärtämisen ja tulkinnan teoriaa. Hermeneutiikkaan liittyy vahvasti esiymmärryksen, hermeneuttisen ymmärryksen sekä hermeneuttisen kehän käsitteet. Hermeneutiikan mukaan ymmärtäminen on tulkintaa ja kaiken ymmärryksemme pohjalla on aina jo aiemmin ymmärrettyä. Ymmärtäminen ei siis ala tyhjästä vaan sen perustana on esiymmärrys. Ymmärtäminen etenee kehämäisenä liikkeenä, eli niin kutsuttuna hermeneuttisena kehänä. Hermeneuttisella kehällä tarkoitetaan tutkimuksellista dialogia tutkimuksen kanssa. Kehän alussa tutkija tekee välittömiä tulkintoja, joista hän pyrkii eroon kriittisen reflektion avulla. Tutkija ottaa etäisyyttä omaan tulkintaansa ja siirtyy

jälleen aineiston pariin yrittäen löytää haastateltavan ilmaisusta uusia näkökulmia. Kriittisen etäisyyden jälkeen aineisto näyttäytyy uudenlaisena ja tutkija voi löytää sieltä uusia asioita, joita hän ei aluksi pitänyt oleellisina tai jotka jäivät alussa kokonaan huomaamatta. Näin tutkija luo uuden tulkinnan ilmaisujen merkityksistä ja tekee aineiston pohjalta itselleen tulkintaehdotuksen, jota jälleen haastaa seuraavalla kehän kierroksella. Kehäliikkeen tavoitteena on löytää todennäköisin ja uskottavin tulkinta siitä, mitä tulkittava on ilmaisullaan tarkoittanut. (Laine 2010, 36-37; Tuomi & Sarajärvi 2009, 34-35.)

Fenomenologisen ja hermeneuttisen perinteen mukaan tutkimuksen rakenne on kaksitasoinen. Perustaso muodostuu tutkittavan koetusta elämästä esiymmärryksineen. Esiymmärryksellä tarkoitetaan tutkijalle luontaisia tapoja mieltää tutkimuskohde jonkinlaiseksi jo ennen tutkimusta. Toinen taso rakentuu itse tutkimuksesta, joka kohdistuu ensimmäiseen tasoon. Ensimmäisellä tasolla haastateltavat kuvaavat luonnollisesti ja välittömästi kokemuksiaan ja ymmärrystään. Näin muodostuu merkityksiä, joita tutkija pyrkii toisella tasolla refleктоimaan, tematisoimaan ja käsitteellistämään. Merkityksiä tutkittaessa kohde ei ole ulkoinen eikä tutkijan merkitysmaailmalle tuntematon, vaan tutkittavan merkitysmaailma on yhteisen kulttuuripiirin myötä tutkijalle entuudestaan jo jollain tavalla tuttu. Jonkinlainen esituntemus onkin merkitysten ymmärtämisen edellytys. Näin ollen tutkimuksen tavoitteeksi voidaan määritellä se, että pyritään tekemään jo tunnettua tiedetyksi. (Laine 2010, 32-33.) Sokolowski (2000, 12) kuvailee, että fenomenologisessa tutkimuksessa tutkitaan yksilöllisiä sisäisiä yhteyksiä, joita pyritään tekemään näkyväksi. Tutkimuksen avulla yritetään nostaa tietoiseksi ja näkyväksi se, mihin olemme tottuneet ja mikä on koettu, mutta ei vielä tietoisesti ajateltu (Laine 2010, 32-33). Tämä näkyy myös omassa tutkielmassani. Arviointi ja arviointikeskustelut ovat meille tuttuja ilmiöitä. Ne ovat herättäneet mediassa paljon keskustelua ja saaneet paljon huomiota nykyisten perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden astuttua voimaan ja siksi opettajien kokemuksia aiheesta on tärkeää tutkia.

Fenomenologian mukaan yksilöt ovat perustaltaan yhteisöllisiä. Todellisuus avautuu meille merkitysten valossa. Nämä merkitykset eivät ole synnynnäisiä, vaan ne muotoutuvat yhteisön perusteella, johon yksilöt kasvavat ja joihin heidät kasvatetaan. Tutkittavat yksilöt ovat osa jonkin yhteisön yleistä merkityksen perustetta ja siksi jokaisen yksilön kokemusten tutkiminen paljastaa myös jotain

yleistä. Jokainen yksilö on kuitenkin erilainen ja hermeneuttisessa tutkimuksessa myös ainutkertainen ja ainutlaatuinen kiinnostaa tutkijaa, eikä tavoitteena ole pyrkiä yleistämään yksittäistapauksia ja löytää sitä kautta yleisiä säännönmukaisuuksia. Fenomenologisessa tutkimuksessa ei siis pyritä niinkään universaalien yleistyksen löytämiseen, vaan tavoitteena on ennemmin ymmärtää yksilöiden ja tiettyjen ihmisjoukkojen merkityks maailmaa. (Laine 2010, 30-31.) Pyrin tutkielmassani ymmärtämään ilmiötä yksilöiden kokemusten kautta, eikä tutkielman tarkoituksena ole luoda laajasti yleistettäviä tuloksia.

#### *4.4 Aineistonkeruu teemahaastatteluilla*

Tutkielmani aineisto kerättiin teemahaastatteluilla. Haastattelin tutkielmaani varten kuutta Hämeenlinnassa opettavaa luokanopettajaa kolmesta eri koulusta. Haastateltavista kaksi oli miehiä, neljä naisia ja heidän opetuskokemuksensa vaihteli yhdestä vuodesta 33 vuoteen. Kaikki haastateltavat opettavat lukuvuonna 2018-2019 sellaista luokka-astetta, jonka väliarviointi toteutetaan arviointikeskustelulla eikä oppilaille jaeta lainkaan välitodistuksia. Näin ollen haastateltavilla on siis kokemusta väliarvioinnin toteuttamisesta arviointikeskustelulla. Haastattelut toteutettiin helmikuussa 2019. Haastattelut kestivät 15 minuutista 40 minuuttiin.

Haastattelu lienee Suomen yleisin tapa kerätä laadullista tutkimusainestoa. Haastattelun suosiota selittää kaikessa yksinkertaisuudessaan se, että halutessamme tietää mitä ihminen ajattelee kannattaa asiaa kysyä suoraan häneltä itseltään. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa on siirrytty perinteisestä kysymys–vastaus-haastattelusta yhä enemmän keskustelunomaisempiin haastattelutyyppeihin. (Eskola & Suoranta 2014, 86; Tuomi & Sarajärvi 2009, 72.) Vaikka haastattelut ovat usein keskustelunomaisia, haastattelu eroaa tavallisesta, spontaanista keskustelusta niin, että se toteutuu aina tutkijan aloitteesta ja on tavoitteellinen tiedonkeruun tilanne, joka useimmiten nauhoitetaan (Eskola, Lähti & Vastamäki 2018, 28). Toteutin tutkielmassani haastattelut niin, että nauhoitin ne ja myöhemmin litteroin nauhoitteet aineiston analysointia varten.

Haastattelu valitaan aineistonhankintatavaksi usein siksi, että halutaan korostaa ihmisen roolia tutkimustilanteessa subjektina. Haastattelussa

haastattelija ja haastateltava saavat mahdollisuuden tuoda esiin itseään koskevia asioita vapaasti, jolloin ihminen on tutkimuksessa merkityksiä luova aktiivinen osapuoli. Haastattelun etu on ennen kaikkea joustavuus. Haastattelijalla on mahdollisuus toistaa kysymys, oikaista väärinkäsityksiä, selventää ilmausten sanamuotoja ja pyytää esitettyjen mielipiteiden perustelua. Haastattelija voi esittää kysymykset siinä järjestyksessä, kun hän katsoo aiheelliseksi, ja esittää tarpeen tullen mahdollisia lisäkysymyksiä. Haastattelu tarjoaa myös mahdollisuuden sijoittaa haastateltavan puhe laajempaan kontekstiin. Haastatteluissa voidaan havainnoida puheen lisäksi myös esimerkiksi ilmeitä ja eleitä, joita voi myös hyödyntää osana tutkimusaineistoa. Haastatteluihin liittyy kuitenkin myös ongelmia. Haastattelut vievät paljon aikaa ja niiden pitämisestä voi aiheutua paljon kustannuksia. Haastattelut vaativat onnistuakseen haastattelijalta taitoa ja kokemusta. Myös haastattelun analysointiin, tulkintaan ja raportointiin voi liittyä ongelmia, koska valmiita malleja ei ole tarjolla. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 73; Hirsjärvi & Hurme 2011, 34-35.)

Haastattelutyyppejä voidaan luokitella monin eri tavoin ja haastattelutyypeillä on useita eri nimityksiä. Yksinkertainen, laajassa käytössä oleva tyyli on jakaa haastattelut neljään erilaiseen tyyppiin, joita ovat strukturoitu haastattelu, puolistrukturoitu haastattelu, teemahaastattelu ja avoin haastattelu. (Eskola & Suoranta 2014, 87.) Päädyin tässä tutkielmassa toteuttamaan haastattelut teemahaastatteluina. Teemahaastattelu on puolistrukturoitu haastattelumenetelmä, jossa haastattelun aihepiirit, teema-alueet, on ennalta määriteltä. Teemahaastattelussa tutkija käy kaikkien haastateltavien kanssa läpi samat teemat, mutta niiden järjestys ja laajuus voivat vaihdella. Teemahaastattelussa ei siis ole käytössä tarkoin muotoiltuja kysymyksiä ennalta määrättyssä järjestyksessä, vaan haastattelua ohjaa haastattelurunko, tukilista käsiteltävistä asioista. Ennen teemahaastattelua tutkijan on tärkeää perehtyä tutkimusaiheeseen, jotta hän osaa muodostaa teemat perustellusti. Hyvässä tutkimuksessa teemat perustuvat luovan ideoinnin, aihepiirin tuntemuksen ja sopivien teorioiden hyödyntämisen yhdistämiseen. Näin teemat perustuvat teoreettiseen esiymmärrykseen jättäen kuitenkin tilaa myös poikkeaville tulkinnoille ja näkemyksille. (Hirsjärvi & Hurme 2011, 47-48; Eskola, Lähti & Vastamäki 2018, 29-30.)

Haastattelu soveltuu hyvin fenomenologisen tutkimuksen aineistonhankintamenetelmäksi, sillä se on laaja-alaisin keino lähestyä toisen ihmisen kokemuksellista suhdetta maailmaan. Fenomenologisessa tutkimuksessa haastattelun kysymysten olisi hyvä olla avoimia ja mahdollisimman vähän vastausta ohjaavia, ja myös haastattelijan asenteen tutkimuskohdetta kohtaan tulisi olla mahdollisimman avoin. Fenomenologiselle haastattelulle on tyypillistä mahdollisimman avoin, luonnollinen ja keskustelunomainen tapahtuma, jossa haastateltavalle pyritään antamaan mahdollisimman paljon tilaa. (Laine 2010, 37.) Aloittelevan tutkijan, kuten pro gradu -tutkielman tekijän, voi kuitenkin olla vaikeaa toteuttaa laadukas avoin haastattelu ja siksi teemahaastattelu, jossa haastattelurunko tukee haastattelun kulkua, on perusteltu aineistonkeruumuoto. Toteutin haastattelut niin, että annoin ensin haastateltavien puhua mahdollisimman vapaasti teema-alueista ja palasin tarpeen tullen haastattelun loppuosassa yksityiskohtaisemmin sellaisiin kohtiin, joiden käsittely jäi alussa vähemmälle. Näin toimiessaan haastattelija ei johdattele haastattelua liikaa. (Eskola ym. 2018, 45.)

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa ei käytetä satunnaisotosta, vaan kohdejoukko valitaan tarkoituksenmukaisesti (Hirsjärvi ym. 2009, 164). Tutkimuksen haastateltavat valitaan yleensä sen perusteella, että he edustavat jotakin ryhmää. Tutkimukseni aiheena on tutkia luokanopettajien kokemuksia väliarvioinnin toteuttamisesta arviointikeskustelulla, joten luonnollisesti pyysin haastateltavaksi sellaisia luokanopettajia, joilla on aiheesta kokemuksia. Saatuaani Hämeenlinnan kaupungilta tutkimusluvan lähestyin sähköpostitse Hämeenlinnassa opettavia luokanopettajia, jotka opettavat luokkaa 1, 3 tai 4, eli sellaista luokka-astetta, joilla oppilaille ei jaeta ollenkaan välitodistuksia, vaan väliarviointi toteutetaan arviointikeskustelulla. Kerroin jo haastattelupyynnössä, että haastattelun aiheena on arviointikeskustelut, sillä on haastattelun onnistumisen kannalta suositeltavaa ja eettisesti perusteltua kertoa haastateltaville etukäteen, mitä haastattelu koskee (Tuomi & Sarajärvi 2009, 73). Teemahaastattelu edellyttää hyvää kontaktia haastateltavaan, minkä vuoksi haastattelupaikan pitäisi olla rauhallinen ja haastateltavalle turvallinen (Hirsjärvi & Hurme 2011, 74). Tämän seikan huomioiden annoin haastateltavien itse päättää, missä haastattelut toteutettiin. Kaikki haastattelut päädyttiin pitämään

kouluilla. Jokaista haastattelua varten löytyi rauhallinen paikka, jossa ei ollut ylimääräisiä häiriötekijöitä.

#### *4.5 Aineiston analyysi*

Sisällönanalyysiä pidetään laadullisen tutkimuksen perusanalyysimenetelmänä. Tutkimuksen aineisto kuvaa tutkittavaa ilmiötä ja sisällönanalyysissa etsitään aineistosta tekstin merkityksiä. Sisällönanalyysin tarkoituksena on luoda sanallinen ja selkeä kuvaus tutkittavasta ilmiöstä tiivistetyssä ja yleisessä muodossa kadottamatta sen sisältämää informaatiota. Sisällönanalyysi perustuu tulkintaan ja päättelyyn, jossa edetään empiirisestä aineistosta kohti käsitteellisempää näkemystä tutkittavasta ilmiöstä. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 104, 108, 112).

Aineiston analyysitapoja voidaan jaotella laadullisessa tutkimuksessa sen perusteella, mikä teorian merkitys on tutkimukselle. Eskola (2010, 182) on jakanut analyysitavat aineistolähtöiseen, teoriaohjaavaan ja teorialähtöiseen analyysiin. Käytin tutkielmassani aineistolähtöistä analyysia. Aineistolähtöisessä analyysissä pyritään luomaan tutkimusaineistosta teoreettinen kokonaisuus. Sen ydin on, että analyysiyksiköt eivät ole etukäteen sovittuja tai harkittuja, vaan ne valitaan aineistosta tutkimuksen tarkoituksen mukaisesti. Analyysin ollessa aineistolähtöistä aikaisemmillä havainnoilla, tiedoilla tai ilmiötä käsittelevillä teorioilla ei tulisi olla vaikutusta analyysin toteuttamiseen. Teorian merkitys analyysin ohjaajana liittyy tutkimuksessa julkilausuttuihin metodologisiin sitoumuksiin, jotka ohjaavat analyysia. Tällainen analyysitapa on tyypillinen fenomenologis-hermeneuttisille tutkimuksille. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 95-96.)

Aineistolähtöisen tutkimuksen toteuttaminen on haastavaa, sillä havainnot eivät ikinä ole täysin objektiivisia, vaan jo käytetyt käsitteet, tutkimusasetelma ja -menetelmä ovat tutkijan asettamia ja vaikuttavat siten tuloksiin. Fenomenologis-hermeneuttisessa tutkimuksessa ongelma pyritään ratkaisemaan niin, että tutkija kirjoittaa auki omat ennakkokäsityksensä ilmiöstä ja suhtautuu niihin tietoisesti analyysin aikana. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 96.) Koin tutkielman tekemisessä edukseni sen, ettei minulla ollut mielipidettä arviointikeskusteluiden toimivuudesta puolesta tai vastaan, vaan suhtautumiseni oli melko avointa. Siitä huolimatta minulla oli toki kokemuksiini pohjautuvia käsityksiä



arviointikeskusteluista. Omien käsitysteni muotoutumiseen arviointikeskusteluista ovat vaikuttaneet kokemukseni peruskouluaikaisista arviointikeskusteluista, joita kutsuttiin silloin nimellä vanhempainvartti. Tuolloin osallistuin keskusteluihin oppilaan roolissa. Opetussuunnitelma oli omina alakouluaikoinani monilta osin erilainen kuin nykyään, minkä perusteella myös arviointikeskustelut ovat muuttuneet omista kouluajoistani paljon. Itselläni ei ole kokemusta arviointikeskusteluihin osallistumisesta opettajan tai huoltajan roolissa, joten käsitykseni näistä rooleista ovat muotoutuneet pitkälti havainnointini perusteella osallistuessani itse keskusteluun oppilaan roolissa.

Luokanopettajaopinnoissa on käsitelty arviointia jonkin verran, mikä on vaikuttanut käsityksiini hyvästä arviointikulttuurista. Olen tutustunut opintojen aikana myös laajasti nykyisiin perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin, joissa kuvatut periaatteet oppimisen arvioinnista ovat muokanneet käsitystäni koulujen arviointikulttuurista ja sitä kautta myös arviointikeskusteluista. Opetussuunnitelman perusteiden mukaan arviointi on tavoitteisiin pohjautuvaa, monipuolista, kannustavaa ja yksilöllistä. Olen kuitenkin lukenut paljon uutisia, minkä mukaan nykyisen opetussuunnitelman aikana arvioinnin toteuttamiseen on liittynyt haasteita. Käsitykseni mukaan arviointi on työlästä ja aikaa vievää, eivätkä opettajat ole kokeneet arviointia opetussuunnitelman pohjalta kovin selkeäksi. Oletin, että arviointikeskusteluissa pyritään toteuttamaan opetussuunnitelman linjan mukaista arviointia, mutta uskoin, että muun arviointityön tavoin myös arviointikeskusteluihin liittyy haasteita esimerkiksi ajan löytämisen ja oppimisen arvioinnin vaikeuden suhteen. Pyrin haastatteluita ja analyysiä tehdessäni tiedostamaan edellä mainitut oletukseni, jotta ne eivät vaikuttaisi tutkimuksen tuloksiin.

Toteutin tutkimuksessani aineiston analyysin aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä, jossa hyödynsin teemoittamista. Teemoittamisella tarkoitetaan aineiston pelkistämistä etsimällä tekstin olennaisimmat asiat. Teemojen avulla tutkija pyrkii tavoittamaan tekstin merkitysantojen ytimen. (Moilanen & Räihä 2010, 55.) Koska analyysini oli aineistolähtöinen, pyrin etsimään aineistosta teemoja, joista haastateltavat eli informantit puhuivat. Teemoittaessani luin litteraatin useita kertoja läpi, jotta löytäisin sen keskeiset merkitykset. Etenin teemoittamisessa pitkälti Moilasan ja Räihän (2010, 55-57) esittelemien vaiheiden mukaisesti. Teemojen etsimisen jälkeen täsmensin

teemojen merkityssisältöjä käsitekarttaa hyödyntämällä. Etsin litteraatista teemoihin liittyviä asioita ja järjestin ne käsitekartan muotoon, minkä jälkeen muotoilin teeman merkityssisällön sanallisesti. Seuraavassa vaiheessa liitin eri teemojen käsitekartat toisiinsa, mikä mahdollisti teemojen merkityssisältöjen tulkinnan syventämisen. Teemat saivat merkityssisältönsä osittain itsenäisesti ja osittain suhteessa toisiin teemoihin. Kävin teemoittaessani litteraattitekstin useaan otteeseen läpi etsien asioita, jotka ovat ristiriidassa tulkintojen kanssa. Näin pyrin välttämään tuomasta tekstiin sellaisia teemoja, joita siellä ei todellisuudessa ole. Tulosten kirjoittamisessa huomioin sen, että teemoittaminen vaatii onnistuakseen teorian ja empirian vuorovaikutusta, jotka lomittuvat toisiinsa tutkimustekstissä (Eskola & Suoranta 2014, 176). Pyrinkin tutkielmassani esittämään tulokset juuri edellä kuvatulla teoriaa ja empiriaa yhdistävällä tavalla.

## 5 TULOKSET

Käsittelen tulososiossa aluksi opettajien kokemuksia arviointikeskusteluista väliarvioinnin toteuttamismuotona. Aineistosta nousi esiin opettajien kokemuksia arviointikeskustelun toimivuudesta kirjallisen välitodistuksen korvaajana sekä keskustelun pohjana käytettävien itsearviointilomakkeiden roolista ja toimivuudesta keskustelussa. Osion lopussa tarkastelen opettajien arviointikeskusteluihin liittämiä eettisiä seikkoja. Tulosten toisessa osiossa tarkastelen aineistosta esiin nousseita opettajien kokemuksia arviointikeskusteluista laajemmassa kontekstissa. Käsittelen opettajien kokemuksia arviointikeskusteluiden työllistävyyydestä sekä keskusteluiden mahdollisuuksista kodin ja koulun välisen yhteistyön toteuttamisessa. Tarkastelen myös opettajien kokemuksia arviointikeskusteluiden vuorovaikutuksesta. Lopuksi esittelen opettajien kokemuksia työelämätaitojen ja arviointikeskusteluiden välisestä suhteesta.

### *5.1 Väliarvioinnin toteuttaminen arviointikeskustelulla*

Opettajat näkivät väliarvioinnin toteuttamisessa arviointikeskustelulla monia hyviä puolia, keskustelu koettiin merkitykselliseksi ja hyödylliseksi sekä opettajan että huoltajan kannalta. Opettajien mukaan kasvotusten keskustellen saa kerrottua huoltajille laajan kokonaiskuvan oppilaan koulunkäynnin tilanteesta, mikä koettiin tärkeäksi.

*Naamatusten saan puettua vanhemmille kokonaiskuvan, se on oikeestaan se ihan älyttömän tärkeä juttu. -H4*

Arviointikeskustelun koettiin syventävän arviointia, sillä silloin voidaan laajemmin selittää esimerkiksi oppilaan saaman arvosanan taustoja ja perusteita sekä muutenkin käsitellä oppilaan oppimista suhteessa tavoitteisiin. Yksi opettajista mainitsi arviointikeskustelun olevan jopa arviointia parhaimmillaan.

*Niin arviointikeskustelu niinkun onkin sitä arviointia melkein parhaimmillaan, ainakin se syventää sitä ja niinkun sit on enemmän henkilökohtasta se et voidaan puhua, että mistä syystä oppilas sai tñ arvosanan vaikka jostain tai et miten sillä menee jossakin aineessa. -H5*

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014, 47) mukaan opettajan, oppilaan ja huoltajien yhteisillä keskusteluilla voidaan välittää tietoa oppilaan tilanteesta. Tämä nousi esiin myös opettajien haastatteluista. Haastateltavien mukaan arviointikeskustelu tarjoaa mahdollisuuksia todistusta monipuolisempaan tiedonkulkuun kodin ja koulun välillä.

*Saatiin annettua kommenttia suuntaan jos toiseen ja palautetta ja mietittiin yhdessä että mikä on, mikä vois olla paras tapa. Ja vanhemmat kuitenkin on niitä asiantuntijoita omasta lapsestaan ja tietää ehkä että miten kotona esimerkiksi asiat parhaiten sujuu ja menee perille ja pystyy kertoon mullekin sen, niin eihñ siinñ todistusarvioinnissa tuu tommosta puolta ollenkaan näkyviin. -H6*

Todistuksessa arviointitieto kulkee vain yhdensuuntaisesti koulusta kotiin, kun taas arviointikeskustelussa tiedon kulku on molemminpuolista. Korkeakosken (2017, 103) mukaan opettajasta, huoltajista ja oppilaasta muodostuu arviointikeskustelussa tiimi, jossa jokainen osapuoli voi nähdä oman roolinsa oppilaan oppimisen tukemisessa entistä selvemmin. Haastateltujen opettajien mukaan huoltajien kanssa keskustellessa voidaan yhdessä pohtia, mitkä toimintatavat ovat oppilaan oppimisen kannalta tehokkaimpia. Yksi opettajista myös mainitsi, että nähdessään, kuinka oppilas toimii arviointikeskustelussa huoltajiensa kanssa, oppilaasta on mahdollista havaita uusia puolia. Tämä auttaa opettajaa oppilaan oppimisen tukemisessa.

*Ne on niin valaisevia, hyviä tilaisuuksia nähdä ikään kuin se kääntöpuoli siitä lapsesta ja niinkun vanhempien kanssa ja jotenkin, että mun mielestä se on ollu hieno rikkaus. -H4*

#### 5.1.1 Keskustelu kirjallisen välitodistuksen korvaajana

Korkeakosken (2017,103) mukaan arviointikeskusteluissa kaikki osapuolet saavat tuotua esiin näkemyksensä asioista, jolloin on mahdollista tarkentaa oppilaan koulunkäyntiä ja oppimiseen liittyviä yksityiskohtia todistuksia ja muita kirjallisia arviointeja paremmin. Tämä näkökulma nousi esiin myös opettajien

haastatteluissa. Opettajat kokivat arviointikeskustelun eduksi todistukseen verrattuna juuri asioiden laajemman käsittelymahdollisuuden. Opettajien mukaan keskustelussa pystytään selittämään arvioinnin taustoja ja antamaan oppilaalle ohjaavaa palautetta laajasti, mikä ei olisi mahdollista, jos väliarviointi toteutettaisiin kirjallisella todistuksella. Tällä perusteella kolme opettajaa koki, että väliarvioinnin toteuttaminen arviointikeskustelulla ja kirjallisen välitodistuksen pois jääminen on perusteltu ja hyvä uudistus. Opettajien mukaan todistuksessa asiat on ilmaistu hyvin lyhyesti ja arviointikeskustelussa ne pystytään selittämään todistusta monisanaisemmin ja laajemmin.

*Kun se oikeesti puhutaan keskustelemalla, kun että lätkästäis se todistus ja siinä on se yks-kaks lausetta korkeintaan niin kyllähän se varmasti oikeesti enemmän sisällöltään antaa informaatioo sekä oppilaalle että vanhemmalle. -H6*

Toisin kuin todistusarvioinnin kohdalla, arviointikeskusteluissa oppilaan ja huoltajien on mahdollista heti kysyä ja pyytää opettajalta tarkennuksia mahdollisiin epäselviin asioihin. Tämän myötä oppilas saa keskustelussa todistukseen verraten enemmän palautetta ja arvioinnin tavoite oppilaan oppimisen ohjaamisessa toteutuu. Samoin ”rasti ruutuun” -todistusmallin koettiin kertovan oppilaan oppimisesta ja tavoitteiden saavuttamisesta melko vähän, ja siihen verrattuna oppilaat saavat enemmän irti arvioinnin toteuttamisesta keskustelulla.

*Ja sitten kuitenkin kun näillä on sellanen rasti ruutuun se todistus niin niin ja eikä oo numeerista niin kyllä mun mielestä se oppilas ehkä enemmän saa kuitenkin siitä arviointikeskustelusta ja sitten se lukuvuositodistus riittää. Kun että jos ei olis tätä arviointikeskustelua ja annettais vain välitodistus niin niin tota kyllä se niinkun aika paljon suppeemmaks sitten se jäis se oppilaan saama palaute ja varsinkin se ohjaava palaute sitten siinä. -H1*

Yhden opettajan kokemuksen mukaan keskustelulla toteutettua arviointia ei voi väheksyä, mutta kirjallista todistusta voi. Tulkintani mukaan tämäkin viestii siitä, että keskustelussa asiat saadaan selitettyä ja perusteltua kirjallista todistusta laajemmin, jolloin arviointi on selkeämpää.

*Oikein hyvä idea et se korvaa välillä sen paperiarvioinnin. Arviointikeskustelua ei voi kukaan niinkun väheksyä mut sit*

*paperii sit puolestaan voi väheksyä, itsekään en pidä sitä aina niin tärkeänä et siinä on niin lyhyesti sanottu kaikki et keskustelussa saa paljon paremmin kerrottua. -H5*

Kaikki haastateltavat kokivat kirjallisen välitodistuksen korvaamisessa arviointikeskusteluilla joitain etuja, mutta kaksi opettajaa ei silti pitänyt välitodistuksen poistamista hyvänä uudistuksena. Yksi haastateltava perusteli todistuksen tarpeellisuutta sillä, että todistuksesta jäisi oppilaalle ja koululle arvioinnista konkreettista, kirjallista faktaa kun taas keskusteluiden sanat voivat helposti unohtua.

*Mä haluaisin, että se ois sitä kirjallista faktaa, joka jää sitten todistuksena tai tämmösenä kirjallisena arvioina myös elämään ja sinne muistojen arkistoon, mihin ne sanat ei niinkään kyllä jää. -H2*

Toinen opettaja puolestaan koki, että sanat merkkavat jokaiselle ihmiselle eri asioita ja siksi hänen mukaansa todistus, jossa olisi numeroarvosanoja, antaisi keskustelua realistisemman kuvan oppilaan oppimisesta ja asetettujen tavoitteiden saavuttamisesta. Hän myös mainitsi, että sekä oppilaat että huoltajat ja muut oppilaan läheiset toivoisivat, että oppilaille jaettaisiin kirjallinen välitodistus. Todistusarvioinnin voi näin ymmärtää perinteen jatkumisen toivona. Aiemmat sukupolvet ovat saaneet todistukset, eikä perinteen haluta katkeavan.

*Se (ettei välitodistuksia jaeta) on mun mielestä huono juttu, koska oppilaat odottaa sitä, vanhemmat odottaa sitä, isovanhemmat odottaa sitä, vaikkei sitä arviointia heille tehdäkään ja se olis varsinkin numeroarviointi paljon kertovampaa vielä ennen kun me saadaan luotua sellanen kattava yksselitteinen systeemi. Sanat aina tota merkkää vähän eri tavalla, se riippuu siitä mikä sen sanan etymologia on kullekin. -H3*

Yksi opettajista koki, että väliarvioinnin onnistumisen kannalta paras ratkaisu olisi, että oppilaat saisivat kirjallisen välitodistuksen ja sen lisäksi pidettäisiin myös arviointikeskustelu. Hän koki, että oppilaat odottavat kirjallista todistusta, sillä oppilaat kokevat todistuksen mittaavan omaa osaamistaan. Hänen mukaansa kirjallinen todistus myös myötävaikuttaa oppilaiden ja huoltajien osoittamaan kunnioitukseen opettajia kohtaan.

*Mä oon vähän sitä mieltä et semmonen niinkun se koulun niinkun et meitä kunnioitettas myös meidän työtä kunnioitettais niin tietyllä tavalla se paperi on osa sitä. Et kyllä sitä vanhemmat ja isovanhemmat ja muut kaipaa ja lapsetkin kaipaa. Et se et semmonen niinkun että koulu oikeesti mitataan mun osaamista vaikka siinä on omat huonot puolensakin mutta se että tota tietyllä tavalla ehkä kannattaisiin sitä et olis paperillinen väliarviointi. Mutta arviointikeskusteluista en missään nimessä poistais silti. Et mä toivoisin et kehitys on se, et ois keskustelut ja todistus rinnan. -H4*

Opettaja siis koki kirjalliseen välitodistukseen liittyvän monia hyviä puolia, mutta silti hän koki myös arviointikeskustelulle olevan tarvetta. Opettaja mainitsi toivovansa, että tulevaisuudessa kaikilla alakoulun luokka-asteilla jaettaisiin sekä kirjallinen todistus että pidettäisiin suullinen arviointikeskustelu. Tässä kuitenkin voisi muodostua ongelmaksi opettajien liiallinen työmäärä, sillä haastateltavat kokivat arviointikeskusteluiden pitämisen hyvin työlääksi ja aikaa vieväksi. Yksi opettaja mainitsikin välitodistuksen pois jäämisen hyväksi puoleksi sen, että opettajan työmäärä pysyy kohtuullisena, kun ei tarvitse pitää sekä arviointikeskusteluita että tehdä kirjallisia todistuksia.

*Ehkä se että muutamalta vuosiluokalta jää se puuttumaan, nimenomaan jouluna, koska eikö keväällä kuitenkin kaikki saa sen todistuksen niin en mä usko et se on huono juttu ja sit taas vähemmän työtä opettajalle kun ei tarvii pitää sekä arviointikeskusteluita että todistuksia. -H6*

### 5.1.2 Itsearviointilomakkeet keskustelun pohjana

Nykyään on tavanomaista, että kouluissa ja oppilaitoksissa teetetään oppilailla kirjallisia itsearviointeja, joita käytetään arviointikeskusteluiden pohjana (Ouakrim-Soivio 2016, 87). Myös Hämeenlinnassa on käytössä kuntakohtaiset ”Oppijana kehittymisen lomake” -nimiset itsearviointilomakkeet, joihin arviointikeskustelut pohjataan. Haastatellut opettajat kokivat lomakkeen hyödylliseksi arviointikeskusteluiden pitämisessä. Opettajien mukaan arviointikeskustelulomake ohjaa arviointikeskustelun kulkua, sillä se määrittää asioiden käsittelylle loogisen järjestyksen. Opettajat mainitsivat lomakkeen toimivan myös hyvänä muistutuksena sille, että kaikki oleelliset asiat muistetaan nostaa keskustelussa esiin.

*Mun mielestä se on aika hyvä se paperin seuraaminen et se antaa sellasta et mikään ei unohdu ja sitten niinkun sul on sellanen kronologinen järjestys et kaikki et opettaja itsekin tietää et tämäkin asia otetaan viel esiin. -H4*

Yksi opettaja mainitsi, että lomakkeen avulla arviointikeskustelussa tulee käytyä läpi myös muuhun kuin oppiainesisältöihin liittyvää arviointia, kuten oppilaan työskentelytaitoja ja sosiaalisia taitoja. Arviointikeskustelut tarjoavat siis hyvän mahdollisuuden myös ei-akateemisen arvioinnin toteuttamiselle.

*Mä pidän tän hetkisestä meidän siitä opetussuunnitelmakeskustelukaavakkeesta oikein paljon, siin on tosi sellasia isoja asioita, sosiaaliset taidot, työskentelytaidot ja se alkaa hienosti just niistä ja ne on just ne mistä täytyy pystyy, muistaakin puhua ja ehtiä puhua. Ja siin ei oo oppiaineittain, et sillain niin kun opetussuunnitelma menee yleensäkin et se menee monialasempaan ja suurien linjojen suuntaan. -H5*

Vaikka kaikki haastateltavat kokivat arviointikeskustelun kulkua tukevan lomakkeen hyödylliseksi, tällä hetkellä käytössä oleviin lomakkeisiin nähtiin liittyvän myös puutteita. Kaksi opettajaa koki, että lomakkeita pitäisi vielä kehittää, jotta ne tukisivat keskustelun tavoitteita paremmin. Arviointikeskustelulomakkeita oli jo viime lukuvuoden jälkeen kehitetty opettajien antaman palautteen perusteella, mutta opettajat kokivat lomakkeen kehittämisen olevan edelleen kesken. Heidän mukaansa lomakkeen toimivuutta olisi syytä arvioida ja siihen tulisi tehdä muutoksia, sillä tämänhetkisten lomakkeiden täyttäminen on oppilaille haastavaa.

*No toivottavasti tota tätä minkä pohjalta tätä tehdään niin sitä mietittäis vielä et siitä saisi enemmän irti. Siihen (lomakkeeseen) oli aikasemmin tehty muutoksia, nyt oltiin menty jo parempaan kun se edeltävä, mut totta kai vois miettiä et onks tää nyt sitten hyvä. Et tota toivottavasti sitä kehitetään koska ettei sinne tuu semmosia, että oppilailla on helpompi täyttää ja itse arvioida. -H1*

*Se yhteinen pohja on vieläkin ihan kesken. -H3*

Opettajat nostivat arviointikeskustelulomakkeet esiin myös oppilaiden itsearviointitaidoista puhuessaan. Itsearviointitaitojen harjoittelu koulussa on tärkeää, sillä oppiessaan arvioimaan itseään ja suorituksiaan lapselle



muodostuu tunne siitä, että hän voi kontrolloida ja hallita omaa toimintaansa ja elämäänsä (Ihme 2009, 96-97). Oppijana kehittymisen lomaketta täyttäessään oppilas arvioi itseään oppimisprosessiaan. Oman oppimisprosessin arvioinnilla pyritään kehittämään metakognitiivisia taitoja, joiden kehittyessä oppilas oppii asettamaan oppimiselleen tavoitteita, säätlemään oppimisensa edistymistä sekä arvioimaan oppimistaan suhteessa asetettuihin tavoitteisiin (Ouakrim-Soivio 2016, 84). Opettajat kokivat, että itsearviointilomakkeen täyttäminen ennen arviointikeskustelua tukee keskustelun kulkua, sillä lomaketta täyttäessään oppilas on miettinyt keskustelussa käsiteltäviä asioita jo etukäteen.

*Se on tosi hyvä et lapsi on vastannu etukäteen ja on huomannu myös ite et on hyvä et on vastannu ite sinne etukäteen ja miettiny niitä asioita sitten. -H5*

*Totta kai se itsearviointin, kuinkahan pitkään sitä nyt on korostettu OPS:eissa, mutta tota tää arviointikeskustelukin niin se on yhtenä siinä et se kehittyis parempaan, ne taidot kehittyis paremmiksi. Itsearviointin kehittäminen, metakognition kehittäminen on kuitenkin se yks koulun tärkeitä tavoitteita, että oppilas osaa sit arvioida ja reflektoida sitä omaa oppimista. -H1*

Ihmeen (2009, 157) mukaan arviointilomakkeiden hyödyntäminen tarjoaa myös huoltajille mahdollisuuden valmistautua arviointikeskusteluun, sillä he voivat arvioida yhdessä oppilaan kanssa tai itsekseen lomakkeessa käsiteltäviä asioita. Moni haastateltava nosti esiin itsearviointin tärkeyden opetussuunnitelmassa ja arviointikeskustelut ja niihin liittyvän itsearviointilomakkeen täyttämisen nähtiin tarjoavan hyviä mahdollisuuksia oppilaiden itsearviointitaitojen harjoitteluun ja kehittämiselle.

Opettajat kokivat arviointikeskusteluiden tarjoavan hyviä mahdollisuuksia itsearviointitaitojen harjoitteluun, mutta keskusteluiden itsearviointipohjaisuuteen nähtiin liittyvän myös haasteita. Lapset tarvitsevat aikaa ja kokemusta, jotta he oppivat arvioimaan itseään realistisesti (Ouakrim-Soivio 2016, 85). Tämä nousi esiin myös tässä tutkielmassa, sillä kaikki haastateltavat opettajat olivat yhtä mieltä siitä, että itsensä arvioiminen on alakouluikäiselle oppilaalle haastavaa.

*Joskin täytyy muistaa, et tommonen pieni lapsi on loppupeleissä aika huono arvioimaan itseään. Hän voi laittaa kaikkien et hyvä, hyvä, hyvä, vaikka tilanne ois jotain ihan toista. -H2*

Yksi opettaja nosti esiin itsearviointilomakkeiden vaatiman arvosanojen antamisen vaikeuden. Hänen mukaansa oppilaan on vaikeaa antaa itselleen arvosanaa asteikolla 4-10, sillä oppilaat eivät ole ikinä saaneet numeroarvosanoja eivätkä näin ollen osaa hahmottaa, millä tavoin eri arvosanat eroavat toisistaan.

*Lapselle on melko haastavaa arvioida sitä omaa tekemistä, arvioida niinkun numeerisesti 4-10 asteikolla jos ei oo koskaan vaikka saanu mistään kokeesta tai muusta niin numeroita niin miten se oppilas tietää että se on vaikka 7 tai mitä se 8 tarkoittaa tai se 9 tarkoittaa. -H1*

Toinen opettaja oli huolissaan arviointilomakkeissa käytettävistä termeistä, jotka ovat oppilaille vaikeita ymmärtää.

*Ei oppilaiden kyky riitä, ei sanavarasto, ei ymmärrys riitä arvioimaan itseään ja niitä termejä, esimerkiksi monilukutaito, ei ne, ei ne vaan ymmärrä mitä ne arvioi. -H3*

Hämeenlinnassa käytettävät arviointikeskustelulomakkeet ovat samanlaisia oppilaille ja opettajalle, ja kuten edellä olevasta esimerkistä nähdään, ne soveltuvat monilta osin paremmin opettajalle kuin oppilaalle. Lomakkeissa käytetään monia sellaisia käsitteitä, joiden ymmärtäminen on alakouluikäisille vaikeaa. Opettajan mukaan esimerkiksi omaa monilukutaitoansa arvioidessaan oppilaalla ei todellisuudessa ole ymmärrystä siitä, mitä hän arvioi. Tällöin itsearviointi ei ole realistista eikä tarkoituksenmukaista.

### 5.1.3 Arviointikeskusteluiden eettisyys

Arvioinnin eettisten periaatteiden mukaan arviointia ei ole tarkoitettu vain menneiden tapahtumien tuomarointiin, vaan oppimisen tukemiseen tulevaisuutta ajatellen. Jos opetusjakson lopuksi vain ”mitataan” oppimista, oppilas ei saa ohjaavaa palautetta siihen, mihin hänen tulisi jatkossa kiinnittää huomiota. Siksi oppilaalle pitää tarjota mahdollisuuksia tunnistaa omia vahvuuksiaan ja kehittämistä kaipaavia alueita silloin, kun hän voi vielä vaikuttaa niihin. (Opetushallitus 2016b.) Opettajat näkivätkin tulevaisuuden tarkastelun ja tavoitteiden asettamisen arviointikeskustelun tärkeäksi tehtäväksi.

*Keskustellaan esimerkiksi et miten lapsella menee ja mitkä on tavoitteet. -H5*

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014, 35) mukaan koulutyö tulee järjestää niin, että sen perustana on oppilaiden osallisuus ja kuulluksi tuleminen. Yksi haastateltava nosti tämän näkökulman esiin tavoitteiden asettamisesta puhuessaan. Opettajan mukaan arviointikeskustelussa asetetaan tavoitteita oppilaan tulevalle oppimiselle. Tulevia tavoitteita miettiessä on tärkeää kuunnella oppilasta niin, että oppilas itse kertoo, millaisia tavoitteita hän haluaa omalle oppimiselleen asettaa. Tällöin oppilas ymmärtää mistä tavoitteesta on kyse ja mihin hän on sitoutumassa.

*Lopuksi asetetaan nää tavoitteet että mitä sitten aatellaan että kevään aikana katotaan et onko ne tavoitteet sitten täyttyny mitä siellä arviointikeskustelussa asettaa. Ja se tavoitteenasettelu et se tulis niinkun oppilaalta itseltään se, että missä vois parantaa, tai siis pitää niinkun ehdottomasti olla sillain et se oppilas ite sanoo et eihän sitä voi ketään sitouttaa mihinkään tavoitteeseen jos ei se ite ymmärrä mikä se tavoite sit ees on. -H1*

Arvioinnin tärkeitä eettisiä arvoja ovat Atjosen (2007, 34-35) mukaan reiluus, oikeudenmukaisuus, validius, reliaabelius sekä läpinäkyvyys. Haastatteluissa nousi esiin etenkin arviointikeskustelun läpinäkyvyyteen sekä validiuteen liittyviä seikkoja. Arvioinnin tulee olla läpinäkyvää, eli siihen ei saa sisältyä piilotavoitteita tai ikäviä yllätyksiä. Jotta arviointi on läpinäkyvää, tulee arvioinnin perustua opetussuunnitelmassa asetettuihin tavoitteisiin ja arviointikriteerien tulee olla tiedossa (Atjonen 2007, 35). Opettajien kokemukset arviointikeskusteluihin liittyvästä läpinäkyvyydestä olivat keskenään eriäviä. Osa haastateltavista koki, että arviointikeskusteluilla voidaan lisätä arvioinnin läpinäkyvyyttä.

*Kyllä se mun näkemyksen mukaan selkeesti lisää läpinäkyvyyttä kun oikeesti voi kertoa vähän et mitä se nyt käytännössä tarkoittaa, että sun lapsi on saavuttanu osittain tavoitteet kun jos se vaan lukee siinä todistuksessa niin eihän se välttämättä sano mitään esimerkiksi kirjottamisenkin tai lukemisen osalta että saavuttaa osittain tavoitteet niin eihän se nyt vanhemmalle selvene et mikä osa nyt siinä sitten ei oo saavutettu ja mitä pitää vielä harjotellan niin ohan se tärkeä sitten sanallistaa ja kertoa. -H6*

Yhden opettajan mukaan arvioinnin läpinäkyvyyttä lisää se, että keskustelussa tavoitteita ja oppilaan osaamista voidaan käsitellä laajemmin ja huoltajille ja oppilaalle voidaan perustella, mihin arviointi perustuu. Osa haastateltavista puolestaan koki, että arviointikeskustelut eivät paranna arvioinnin läpinäkyvyyttä, vaan sitä varten vaadittaisiin dokumentoitua, kirjallista arviointia sekä monipuolista, jatkuvaa arviointia.

*Se mitä sä puhut niin eihän se jää mihinkään näkyviin, päinvastoin siinä sä voit puhua vaikka mitä vaikka se fakta oiskin jotain muuta. Et mun mielestä se mikä kirjaimiin ja kansiin niinkun dokumentoidaan niin se on sellasta läpinäkyvää. -H2*

Validius ja reliaabelius ovat reilun ja oikeudenmukaisen arvioinnin olennaisia vaatimuksia (Atjonen 2007, 34-35). Validiuteen liittyy esimerkiksi arvioinnin vinoutumattomuus eli se, että arviointi ei saa ali- tai yliarvioida oppilaan saavutuksia (Ouakrim-Soivo 2016, 140). Osa haastateltavista koki, että opettajat eivät välttämättä uskalla puhua arviointikeskusteluissa rehellisesti, jolloin oppilaan oppimista ja saavutuksia saatetaan yliarvioida.

*Vielä isompi merkitys on keskustelulla et onko opettajalla kanttia selkein sanoin sanoa että nyt niinkun mistä oikeesti se huoli nousee, niinkun ei se ei jää sananhelinään myöskään kun ei ole niitä rasteja vaan sä suullisesti sanot et nyt on tosi vaikeesti etenee tää juttu. -H4*

*Eli jos ei olla avoimia, jos ei pidetä fokusta siinä arvioitavissa asioissa, jos puuttuu rohkeus puhua ongelmista avoimesti. -H2*

Opettajat kokivat, että oppilaan koulunkäyntiin liittyvistä haasteista keskusteleminen kasvokkain voi olla vaikeaa. Haastateltavien mukaan opettajalta vaaditaan arviointikeskusteluissa rohkeutta puhua selkeästi ja avoimesti mahdollisista oppilaan koulunkäyntiin liittyvistä ongelmista, jotta arviointi olisi rehellistä ja validia.

## 5.2 Arviointikeskustelu laajemmassa kontekstissa

### 5.2.1 Arviointikeskusteluiden vaikutukset opettajan työmäärään

Muun muassa liiallisen byrokratian, tuen ja palautteen puutteen, liiallisen työkuormituksen ja aikapaineiden sekä paperityön suuren määrän on todettu lisäävän opettajien kokemaa työn henkistä kuormitusta (Onnismaa 2010, 15). Monet näistä tekijöistä näkyvät myös arviointikeskusteluiden pitämisessä ja kaikki haastattelemani opettajat toivat haastatteluissa esiin arviointikeskusteluihin liittyvän suuren työmäärän ja kuormittavuuden. Opettajat kuvailivat arviointikeskusteluiden olevan raskaita, väsyttäviä, kuormittavia ja työllistäviä. Yksi opettaja vertasi nykykäytänteitä uransa alkuvaiheisiin, jolloin arviointi oli hänen mukaansa huomattavasti vähemmän työllistävää ja kuormittavaa. Hänen kokemuksensa mukaan arviointikeskusteluiden nykymuotoinen toteuttaminen on lisännyt opettajien työmäärää monella osalla.

*Kyllä mä niinkun aidosti oon huolissaan tästä opettajan työmäärän kasvusta, et nää työllistää ylipäättään tää arviointi ihan eri tavalla kun ennen ja kun kaikki pitäis olla niin läpinäkyvää ja kirjattua ja tota tavoiteasettelut ja muut ne vaatimukset on lisääntynyt niin paljon et kyllä tää opettajan työtä kuormittaa ja lisää ihan valtavasti tää nykyinen arviointi ja arviointikeskustelut.*  
-H2

Vaikka kaikki haastateltavat toivat työn kuormittavuuden esiin, oli kuormituksen kokemisessa nähtävissä huomattavia eroja eri opettajien välillä. Onnismaan (2010, 15) mukaan opettajan persoonallisuuden piirteet vaikuttavat työn kuormittavuuteen. Tulkintani mukaan eroja eri opettajien kokemuksissa selittääkin suuresti juuri opettajien persoonat. Persoonan erot näkyivät esimerkiksi siinä, että yksi opettaja kuvaili arviointikeskusteluista kiusallisiksi ja kertoi, ettei saa niistä vastavuoroisia tilaisuuksia.

*Keskustelu on stressaava ja molemmille osapuolille kiusallinen.*  
-H3

Toinen opettaja puolestaan kertoi pitävänsä arviointikeskusteluista kovasti, kuvaili niitä vuorovaikutteisiksi eikä kokenut niiden pitämistä erityisen raskaaksi.

Haastateltava mainitsi itsekkin, että hänen persoonansa sopii hyvin arviointikeskusteluiden pitämiseen.

*Mä tykkään arviointikeskusteluista. Ne on, no nyt mä puhun omasta arviointikeskustelusta, mulla ne on sellasia vuorovaikutteisia, mä uskosin et mun vahvuus on just se tai mun persoonani sopii arviointikeskusteluihin, että ne on hirveen lämminhenkisiä. -H4*

Arviointikeskusteluiden kuormittavuuden lisäksi myös työajan riittämättömyys koettiin merkittäväksi arviointikeskusteluihin liittyväksi ongelmaksi. Yhden opettajan mukaan arviointikeskusteluiden aiheuttama liian tiukka aikataulu vaikuttaa negatiivisesti työn mielekkyyteen.

*Mun mielestä riski on se, et ne on tosi väsyttäviä opettajille ja siinä voi mennä kohtuuttomasti aikaa siltä kaikelta muulta ja myös ihan niinkun työn mielekkyydestä. -H5*

Yhden arviointikeskustelun pitämiseen varataan tavallisesti puoli tuntia aikaa, ja lisäksi opettajien mukaan aikaa kuluu keskustelun suunnitteluun ja siihen valmistautumiseen sekä aikojen sopimiseen huoltajien kanssa. Arviointikeskusteluiden pitämisen aikaan opettajalla on hoidettavanaan kaikki hänelle kuuluvat tavanomaiset työtehtävät, joiden lomaan keskustelut tulee mahduttaa. Opettajat eivät voi pitää arviointikeskusteluita oppituntien aikaan, joten ne tulee järjestää aamulla ennen opetuksen alkamista tai iltapäivällä opetustuntien jälkeen. Keskusteluaikojen sopiminen ja ajan rajallisuus voivat saada opettajat tuntemaan kiirettä ja painetta aikataulussa pysymisestä.

### 5.2.2 Arviointikeskustelu osana kodin ja koulun välistä yhteistyötä

Kodin ja koulun välinen yhteistyö ei ole keksintönä uusi, vaan yhteistyön merkityksestä puhuttiin jo kansakoulun aikana. Yhteistyön toteutuminen on kuitenkin ollut Suomessa melko ontuvaa ja sen kehittämiseen ollaan nähty tarvetta. (Vuorinen 2000, 20). Lehtolainen (2008) tiivistää kodin ja koulun yhteistyön kehityksen niin, että nykykoululaisten isovanhempien kouluaikaan yhteistyössä on korostunut kuri ja järjestys, vanhempien kouluaikaan tieto ja nykyisten koululaisten kohdalla arviointi, jonka avulla tuetaan ja ohjataan lapsen kasvua. Kodin ja koulun yhteistyön kehitys on luonnollisesti vaikuttanut

arviointikeskusteluiden kehitykseen ja haastattelemani opettajat kokivatkin kodin ja koulun välisen yhteistyön yhdeksi merkittävimmistä arviointikeskustelun mahdollisuuksista.

*Sen kodin ja koulun välisen yhteydenpidon tehostamiseksi ja ylläpitämiseksi ja ainakin mulla se on se kaikista tärkein. -H5*

*Tulee siinä se kodin ja koulun välinen yhteistyö hyvin, oppilas saa palautetta, positiivista, kehittämiskohteita niin saa tälle ja miten niinkun niitä asioita on sillain ihan hyvä käydä siinä arviointikeskustelussa läpi. -H1*

Perusopetuslain 3§ mukaan opetuksessa tulee olla yhteistyössä kotien kanssa. Kodin ja koulun välisen yhteistyön merkitystä painotetaan myös nykyisissä peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa (2014). Hämeenlinnassa arviointikeskusteluiden pitäminen peruskoulun luokilla 1-6 on määritelty pakolliseksi, ja päätös on tehty juurikin opetussuunnitelmassa määriteltyjen arviointi- ja kodin ja koulun välisen yhteistyön periaatteiden pohjalta. Opetussuunnitelman perusteiden (2014, 42) mukaan yhteistyön merkitys korostuu, kun oppilaalla on tuen tarvetta. Tämä tuli esiin myös yhden opettajan haastattelussa. Hän koki, että yhteydenpito tehostetun ja erityisen tuen piirissä olevien oppilaiden kanssa on jatkuvaa, mutta jää muiden kohdalla vähemmälle. Arviointikeskustelut tarjoavatkin hyvän mahdollisuuden positiivisen yhteistyön toteuttamiselle kaikkien oppilaiden kotien kanssa ja tuo vastapainoa yhteistyön ongelmalähtöisyydelle.

*Toki ne oppilaat, joiden kanssa on, joilla on vaikka kolmiportaisen tuen toimia käytössä niin tota heidän koteihinsa on tullu lukuvuoden aikana jo aikasemmin oltua yhteydessä ja se tiedon kulku sinne kodin suuntaan on ollu sit jatkuvampaa et ne ei tuu sit sillä lailla mut sit niillekin joilla ei tuu niin sit se arviointikeskustelu tarjoaa sit ihan sellasen hyvän mahdollisuuden. -H1*

Huoltajat pitävät arviointikeskusteluita hyvänä kodin ja koulun välisen yhteistyön muotona (Korkeakoski 2017, 103). Myös tässä tutkielmassa haastatellut opettajat kokivat huoltajien pitävän arviointikeskusteluista ja opettajat itsekkin kokivat arviointikeskusteluiden toimivan tärkeänä osana kodin ja koulun yhteistyötä. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 35) todetaan kodin ja koulun kasvatusyhteistyön lisäävän oppilaan, luokan ja koko

kouluyhteisön hyvinvointia. Ihmen (2009, 100) mukaan kodin ja koulun yhdensuuntaiset tavoitteet ja säännöllinen vuoropuhelu lisäävät lapsen turvallisuuden kokemuksia. Haastatellut opettajat toivat tämän näkökulman esiin luottamuksesta puhuessaan.

*Aina niinkun palataan samalle sivulle jos on lähtenyt kotona tai koulussa vähän niinkun ajatukset eriäviin suuntiin, keskustellaan esimerkiksi et miten lapsella menee ja mitkä on tavoitteet. Toivois et myös kodit tietäis sen, että lapsen etu on se, että luottamus syntyy vanhempien ja kaikkien aikuisten välille ja myös oppilaan kesken. -H5*

Opettajien mukaan arviointikeskustelut tarjoavat hyvän mahdollisuuden kodin ja koulun välisen luottamuksen parantamiselle ja opettajat kokivat toimivan yhteistyön ja huoltajien ja opettajan välille syntyneen luottamuksen oppilaan eduksi. Arviointikeskustelussa oppilas ja huoltajat tulkitsevat opettajan eleistä, olemuksesta ja äänenpainosta läsnäolon laatumerkkejä. Mikäli opettaja ei ole keskusteluissa täysillä mukana, saattaa siitä aiheutua epäluottamusta ja vastahakoisuutta. (Tuisku 2000, 51).

Opettajien kokemusten mukaan arviointikeskusteluissa voidaan tuoda kodin ja koulun näkemyksiä lähemmäs toisiaan puhumalla eriävistä ajatuksista sekä korjaamalla huoltajien mahdollisia virheellisiä käsityksiä koulun toiminnasta sekä opettajan mahdollisia virheellisiä käsityksiä oppilaan kotiin liittyvistä asioista. Yksi haastatelluista piti tärkeänä kertoa huoltajille, että koti ja koulu toimivat samalla puolella eivätkä toisiaan vastaan.

*Mä sanonkin vanhemmille ääneen sen, muistutan et me ollaan samalla puolella et me ei olla vastakkain vaan ollaan samalla puolella ja me toivotaan sun lapselle vain hyvää. Ja sen hengen kun sä saat niin sillon sä pystyt jutteleen ikävistäkin asioista. -H4*

Kummallakin, kodilla ja koululla, on sama tavoite edistää oppilaan oppimista ja kehitystä positiivisesti. Opettajan mukaan ymmärrys samalla puolella olemisesta ja yhteisistä tavoitteista lisää opettajan ja huoltajien välistä luottamusta sekä parantaa keskustelun henkeä. Arviointikeskusteluiden hyvä henki ja koettu luottamus ovat tärkeitä myös kodin ja koulun välisen muun yhteistyön kannalta, sillä onnistuneiden arviointikeskusteluiden myötä myös muissa oppilaan asioissa asioiminen koulun kanssa on helpompaa (Korkeakoski 2017, 103).



### 5.2.3 Arviointikeskusteluiden vuorovaikutuksellisuus

Kaikki haastatellut opettajat olivat yhtä mieltä siitä, että keskustelun vastavuoroisuus, eli se, että saadaan muodostettua toimiva dialogi, on oleellista arviointikeskustelun onnistumisen kannalta. Opettajat kokivat tärkeäksi, ettei arviointikeskustelu ole opettajan monologi eli yksinpuhelu, vaan myös huoltajat ja oppilas olisi tärkeää saada osallistumaan keskusteluihin.

*Ei se niinkun tarkoitus oo että siin on semmonen opettajan monologi missään tapauksessa että kyllä se niinkun semmonen opettajajohtoinen kuitenkin mutta se että siinä tulis niinkun kaikkien ääni kuuluviin. -H1*

Monologissa keskustelukumppanit eivät ole tasavertaisia, vaan siinä yksi ihminen hallitsee keskustelua (Aarnikoivu 2016, 176). Monologissa viesti on yhdensuuntainen, kun taas dialogissa se muodostuu ihmisten välillä. Dialogi ei ole väittelyä, jossa osapuolet pyrkivät saamaan oman näkökulmansa voittamaan toisten mielipiteet, eikä se ole neuvottelua, jossa pyritään löytämään yhteinen kompromissiratkaisu. Dialogi on vastavuoroista keskustelua, jossa pyritään luomaan uutta ymmärrystä ja uskotaan siihen olevan parempi mahdollisuus ryhmässä kuin yhden henkilön näkemänä. Dialogissa etsitään yhdessä monipuolisia näkemyksiä ja huomioidaan erilaiset perustelut eriäville näkemyksille. (Vähämäki 2008, 99.) Opettajat kokivat, että dialogin syntymiseksi kaikkien osapuolten olisi tärkeää saada arviointikeskustelussa äänensä kuuluviin ja olla avoimia myös toisten mielipiteiden kuuntelemiselle.

*Siellä jokainen on jossain kohtaa äänessä et siel ei voi vetäytyä ikään kuin et yksi puhuu ja muut kuuntelee et sellasta se ei oo, et mä haluan myös et se on vuorovaikutteista. -H4*

*No mun mielestä molempien osapuolien pitää olla avoin ja oikeesti läsnä siinä ja keskittyä siihen keskusteluun ja oikeesti kuunnella mitä se toinen sanoo. -H6*

Kaikki haastatellut opettajat pitivät keskustelun vastavuoroisuutta ja dialogin rakentumista tärkeänä, mutta kokemukset sen rakentamisen onnistumisesta erosivat eri opettajien välillä. Osa opettajista koki, että arviointikeskustelut ovat vastavuoroisia ja lämminhenkisiä tilanteita.

*Mä tykkään arviointikeskusteluista. Ne on, no nyt mä puhun omasta arviointikeskustelusta, mulla ne on sellasia vuorovaikutteisia, mä uskosin et mun vahvuus on just se tai mun persoonani sopii arviointikeskusteluihin, että ne on hirveen lämminhenkisiä. -H4*

Yksi opettaja puolestaan koki vastavuoroisen keskustelun muodostamisen olevan vaikeaa. Hänen mukaansa arviointikeskusteluissa huoltajat ja oppilaat ovat vastaanottavassa asemassa opettajan johtaessa keskustelua. Tällaisissa tapauksissa arviointikeskusteluissa ei muodostu dialogia, sillä viesti kulkee yhdensuuntaisesti opettajalta huoltajille ja oppilaalle.

*No se vanhempi ottaa vastaan mitä tulee, se lapsi monesti pelkää mitä tulee ja sit se ope koittaa herättää keskustelua, mut se antaa niitä asioita sieltä. Mutta niin sen ei pitäisi olla, mutta ei siitä saa, tai en minä ainakaan saa siitä semmosta interaktiivista keskustelua. -H3*

Edellä olleesta sitaatista näkyi hyvin arviointikeskustelun roolijako – keskusteluissa on osallisena opettaja, huoltaja/huoltajat sekä oppilas, jotka kukin osallistuvat keskusteluun omasta näkökulmastaan. Kuten sitaatista ilmenee, roolit voivat ohjata keskustelua niin, että keskustelusta ei muodostu vastavuoroista dialogia. Myös muut haastateltavat toivat esiin keskustelun rooleihin liittyviä ongelmia. Oppilaan rooliin liitettiin etenkin jännittämisen mukanaan tuomat haasteet. Oppilas on arviointikeskustelussa arvioinnin kohteena ja opettajien mukaan oppilaat jännittävät, yhden opettajan mukaan jopa inhoavat, arviointikeskusteluista suuresti myös sellaisissa tilanteissa, kun oppilas saa osakseen vain kehuja.

*Lapset jännittää sitä (arviointikeskustelua) muuten aika paljon, sen näkee. -H4*

*Ja lapset muuten jotkut inhoo sydämensä pohjasta noita arviointikeskusteluista, se on niille välillä tosi tukala paikka, semmosillekin, kenelle on vaan kivaa sanottavaa. -H5*

Korkeakosken (2017, 103) mukaan arviointikeskustelu-sanaan voi liittyä mielikuva arvostelusta ja jopa ”tuomiolla” olemisesta. Tämä selittää sitä, että oppilaat kokevat arviointikeskustelut epämiellyttäviksi ja jännittäviksi tilanteiksi. Arviointikeskustelut tarjoavat oppilaalle mahdollisuuden prosessoida omaa oppimistaan sekä tarkastella tavoitteitaan, mutta mikäli oppilas kokee istuvansa

piinapenkissä, eivät mahdollisuudet toteudu. Siksi arviointikeskusteluissa olisikin tärkeää panostaa hyvään ilmapiiriin. (Hongisto 2000, 107.)

Kaikki opettajat nostivat haastatteluissa esiin opettajan roolin keskustelun johtajana. Haastateltavien mukaan arviointikeskustelut ovat opettajajohtoisia, mutta se ei kuitenkaan tarkoita sitä, että oppilas ja huoltaja eivät olisi opettajan kanssa tasavertaisessa asemassa. Haastateltavat kokivat, että opettajan on tärkeää johtaa ja ohjata keskustelua, mutta pyrkiä toimimaan ohjauksessaan niin, että kaikki osapuolet saavat äänensä kuuluviin ja keskustelu on tasavertaista sekä dialogista.

*Kyllä se niinkun semmonen opettajajohtoinen kuitenkin mutta se että siinä tulis niinkun kaikkien ääni kuuluviin. -H1*

*No kyl mä haluisin niinkun kuvitella ja ite luoda semmosen, et ois aika tasavertaset sekä sillä huoltajalla että opettajalla, mutta kyllähän opettajan niinkun pitää sitä keskustelua tavallaan johtaa että saadaan käytyä kaikki mitä pitää, mut kyllä mä ainakin annoin niiden vanhempien keskeyttää mut ja sitten kysyä lisää että ei ollu niinkun sellasta tunnetta et ei et nyt mennään tätä, mitä mulla täällä lukee et minä johdan nyt keskustelua ja saat sitten lopuks sanoo että et kyl mä niinkun suht tasapuolisina niitä osapuolia siinä pidän. -H6*

Opettajien on tärkeää olla arviointikeskusteluissa rehellisiä, mikä voi haastateltujen mukaan tuoda vuorovaikutustilanteisiin haasteita. Andonovin (2007, 56) mukaan huoltajat voivat kokea oppilaan saavan negatiivisen palautteen moitteena heille itselleen. Tämä nousi esiin myös tässä tutkielmassa. Haastateltujen opettajien mukaan lapsen koulunkäyntiin liittyvistä ongelmista voi olla vaikeaa puhua, sillä joillekin huoltajille voi olla vaikeaa ottaa vastaan huollettavaansa liittyviä negatiivisia kommentteja.

*Osa ihmisistä ei vaan kestä kuulla omasta kulanmurustaan mahdollisesti niitä semmosia asioita mitä ne ei siinä itse halua nähdä. Sit se vastaanottokyky kyllä häviää, pahimmassa tapauksessa, ei tänä vuonna mut aikasemmin, se on menny kinaamiseksi. -H3*

Haastateltavien mukaan negatiivisista asioista keskusteleminen voi aiheuttaa kitkaa opettajan ja huoltajien välille ja vaarana onkin, että vaikeiden tilanteiden pelossa opettaja ei uskalla tuoda rehellisesti ilmi oppilaan koulunkäyntiin liittyviä ongelmia. Opettajien mukaan arviointikeskusteluiden onnistuminen vaatii

opettajalta rohkeutta ja taitoa puhua vaikeistakin asioista sekä huoltajilta taitoa ottaa palautetta vastaan.

*Jos ei oo taitoo, uskallusta opettajalla tuoda esiin ongelmiakin, mutta ne pitäs tuoda esiin mut kuitenkin sillä lailla rakentavasti et toinen osapuoli ne ymmärtää ja pystyy ottaan vastaan. -H2*

*Sehän voi olla vanhemmallekin vaikeeta kuulla jos on jotain ollu lapsen kanssa vaikka esim. kiusaamistapauksia tai jotain tosi pahoja oppimisvaikeuksia niin voihan se olla hankala kuulla omasta lapsestaan niinkun semmosia, no, ns. negatiivisia asioita niin vanhemman pitää kuitenkin pystyä ottaan ne rakentavasti ja opettajan täytyy tietysti pystyä antaa se informaatio sillain oikeella tavalla. -H6*

Vaikka opettajat kokivat joidenkin asioiden vuorovaikutteisen käsittelyn haasteelliseksi, pitivät opettajat kuitenkin arviointikeskusteluiden luomaa vuorovaikutustilannetta hyvänä kodin ja koulun välisen tiedonkulun tehostajana. Arviointikeskusteluissa voidaan puhua yksilöllisesti oppilaan koulunkäynnistä ja keskustelut tarjoavat opettajalle hyvän mahdollisuuden saada päivittäistä havainnointia täydentävää tietoa oppilaan kulloisestakin tilanteesta (Andonov 2007, 2; Holopainen ym. 2002, 99). Yksi haastatelluista toi esiin arviointikeskusteluiden roolin piilevien asioiden selvittämisessä. Opettajan mukaan esimerkiksi oppilaan läksyynohdusten taustalta voi löytyä oppilaan toimintatapoihin ja vapaa-ajankulutukseen liittyviä seikkoja, joihin voidaan löytää ratkaisuja yhdessä huoltajien ja oppilaan kanssa keskustellen.

*Puhutaan vähän yleisesti koulunkäyntiin, elämään liittyvistä asioista, paljonko harrastukset vie aikaa, paljonko ruutu-aikaa lapsi käyttää, miten nukkuu, miten syö niin semmoset vähän niinkun mitä vanhempainvarteissa aikasemmin tuli niin kyllä mä niitäkin asioita oon siinä arviointikeskustelussa nostanu esille. Ja ihan just sillä että jos on ollu just, oppilaalla ollu vaikka just läksyynohduksia niin koittanu sit sitä kautta avata et millä vois sit helpottaa niitä ettei tulis ja vireystila läksyjentilassa ois parempi ja kaikkia tämmösiä siinä tulee sit mietittyä. -H1*

Haastateltavien mukaan joissain tilanteissa arviointikeskusteluiden luoma kasvokkainen vuorovaikutus, johon kuuluu myös esimerkiksi ilmeet ja eleet, tekevät vaikeista asioista keskustelusta helpompaa. Kaksi opettajaa mainitsi haastatteluissa sähköisen Wilma-järjestelmän, joka toimii Hämeenlinnan kouluissa pääasiallisena kodin ja koulun yhteydenpitokanavana. Opettajien

mukaan Wilmassa ei tule läheteltyä viestejä negatiivisista asioista, vaan niitä on hyvä puida arviointikeskusteluissa kasvotusten yhdessä huoltajien kanssa.

*Se et sä puhut naamatusten eli ilmeet ja eleet, mä oon älyttömän paljon tällasen kannalla, et Wilma-viestihän on se toinen ääripää siitä et joita mä en juurikaan harrasta niinkun negajutuissa. -H4*

Samoin kuin opettajat voivat antaa arviointikeskusteluissa huoltajille tietoa koulussa tapahtuneista asioista, huoltajat antavat opettajalle tietoa kotona tapahtuneista asioista. Yksi opettaja kertoi esimerkiksi lapsen perhetilanteeseen liittyvät haasteet, joista ei juurikaan tule puhuttua sähköisessä viestinnässä, kuten Wilmassa, mutta joista huoltajat usein puhuvat arviointikeskusteluissa.

*Myöskin oon kuullu sit tosi hurjia perhesalaisuuksia tai jotain perhetilanteesta sit ne sit kyl tulee siin sit heti sanottua jos siel jotain sellasta tosi vakavaa on et perheissä meneillään. -H5*

Haastatteluiden perusteella voidaan siis tulkita, että opettajat kokevat lapsen henkilökohtaisista ongelmista, kuten oppimisvaikeuksista, keskustelemisen arviointikeskusteluissa haastavaksi, kun taas laajempien ongelmien, kuten oppilaan perhetilanteen, käsittelyyn arviointikeskustelu tarjoaa opettajien mukaan hyvän mahdollisuuden. Koulujen ja kodin välistä viestintää ollaan pyritty keskittämään sähköisiin kanaviin, mutta huoltajat eivät välttämättä halua, että vaikeasta perhetilanteesta tai muista mahdollisista ongelmista jää kirjallisia dokumentteja. Tämän myötä arviointikeskusteluille ja muille kasvokkain käydyille keskusteluille koetaan tarvetta.

#### 5.2.4 Työelämätaidot arviointikeskustelussa

Nykyisissä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) laaja-alainen osaaminen nähdään tärkeänä tavoitteena. Yhdeksi laaja-alaiseksi osaamiskokonaisuudeksi on määritelty työelämätaidot, joita harjoitellaan heti alakoulun ensimmäisestä luokasta lähtien. Opetussuunnitelman mukaan oppilaiden tulee perusopetuksessa saada yleisiä valmiuksia, jotka edistävät kiinnostusta ja myönteistä asennetta työtä ja työelämää kohtaan (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 23). Haastateltavista kaksi mainitsivat työelämätaidot mahdollisena vaikutteena arviointikeskustelun

pitämisen perusteelle ja arviointikeskustelun tehtäville. Opettajien mukaan jo alakoulun arviointikeskusteluissa voidaan harjoitella tulevaisuuden työelämässä vaadittavia taitoja, kuten keskustelua omasta työskentelystä ja oppimisesta.

*No kyllähän se OPS:ssakin aika isona se tulevaisuuden työelämätaidot siellä tulee ja aika monessa sisällössä ne pitäis, niin ehkä tässä voi olla jo vähän semmosta, että opetetaan lapselle että miten niinkun keskustellaan omista asioistaan ja näin. -H6*

*Että kyllä se saattaa oikeesti olla sitäkin, että ruvetaan pienestä asti jo harjotteleen kun ne työelämätaidot kuitenkin aika isosti siellä opetussuunnitelmassakin korostuu. -H2*

Koulu- ja opetuskäytänteiden tutkimuksen sekä opetuksen ja oppimisen teorioiden ohella yhteiskunnassa, työelämässä ja koulutuksessa tapahtuvat muutokset ohjaavat koulun käytänteitä ja opettajien työtä. Yhteiskuntamme on kehittynyt yhä nopeammin muuttuvaksi, muutosta voi kuvata siirtymisenä palveluyhteiskunnasta tieto- ja vuorovaikutusyhteiskunnaksi. (Patrikainen 2002, 149.) Yhteiskuntamme kehittyessä myös työelämän vaatimukset ja käytänteet ovat muuttuneet. Työskentelyn tuloksellisuuteen ja arviointiin sekä esimiehen ja alaisen väliseen vuorovaikutukseen kiinnitetään nykyään monessa työpaikassa paljon huomiota. Tämän pohjalta esimiehen ja alaisen väliset kehityskeskustelut ovat yleisiä työpaikoilla. Esimiehen ja alaisen välisiä keskusteluita on toteutettu jo useiden vuosikymmenten ajan, mutta ne ovat yleistyneet ja kehittyneet vuosien saatossa. Vielä 1990-luvulla käytössä olivat tuloskeskustelut, joista keskustelut ovat muuntautuneet nykyisen kehityskeskustelumallin mukaisiksi. (Poikela 2005, 32.)

Korkeakoski (2017, 103) rinnastaa työpaikkojen kehityskeskustelut ja koulujen arviointikeskustelut samaan kategoriaan. Kehityskeskustelut tapahtuvat yleensä niiden henkilöiden toimesta, joilla on toistuvaa merkitystä asianomaiselle henkilölle opiskelussa tai työelämässä. Opettaja ja huoltaja ovat sitä oppilaille, lähin esimies puolestaan edustaa samaa roolia alaisilleen työelämässä. (Korkeakoski 2017, 103.) Aarnikoivun (2016, 121) mukaan työelämän kehityskeskustelu rakentuu kolmen teeman ympärille, jotka ovat tavoitteet ja mittarit tulevalle kaudelle, tulosten käsittely / suoritusarviointi sekä henkilökohtainen kehittyminen. Tässä tutkielmassa haastatellut opettajat toivat

esiin hyvin samanlaisia teemoja arviointikeskusteluihin liittyen. Opettajien mukaan arviointikeskusteluissa muun muassa keskustellaan oppilaan osaamisesta ja saavutetuista tuloksista sekä asetetaan tavoitteita tulevalle oppimiselle.

*No se (arviointikeskustelu) on sellanen, jossa käydään lapsen läsnä ollessa huoltajan tai huoltajien kanssa läpi sitä lapsen oppimisen polkua ja millainen hän on oppijana ja lähinnä tarkoitus mun mielestä on katsoo sen lapsen omaa kehittymistä ja se et miten hän on omiin tavoitteisiinsa nähden niinkun edenny ja mennä eteenpäin. -H2*

*Lopuksi asetetaan näitä tavoitteita että mitä sitten aatellaan että kevään aikana katotaan et onko ne tavoitteet sitten täyttyneet mitä siellä arviointikeskustelussa asettaa. -H1*

Työelämän kehityskeskustelu vaatii onnistuakseen ennen muuta kuuntelun ja dialogisen kyselyn taitoja. Keskusteluun on tärkeää luoda avoin ja luottamuksellinen ilmapiiri, joka kannustaa aiheen tai ongelman käsittelyyn. Esimiehen on tärkeää kuunnella alaistaan ja antaa hänelle luottamusta vahvistavaa palautetta. (Poikela 2005, 43-44.) Samankaltaiset tekijät nousivat esiin opettajien kokemuksissa arviointikeskusteluista. Opettajat pitivät tärkeänä muun muassa avointa vuorovaikutusta, jossa kaikki osapuolet kuuntelevat toisiaan.

*Siellä jokainen on jossain kohtaa äänessä et siel ei voi vetäytyä ikään kuin et yksi puhuu ja muut kuuntelee et sellasta se ei oo, et mä haluan myös et se on vuorovaikutteista. -H4*

Myös palautteen merkitys oppimisen ohjaamisessa ja arvioinnin kannustavuuden tärkeys nousivat opettajien puheenvuoroissa esiin. Avoimen vuorovaikutuksen ja hyvän ilmapiirin koettiin mahdollistavan luottamuksen syntymisen opettajan, oppilaan ja huoltajien välille. Samanlaista luottamusta tavoitellaan myös esimiehen ja alaisen välisissä kehityskeskusteluissa. Sekä koulun arviointikeskusteluissa että työelämän kehityskeskusteluissa edetään pitkälti itsearviointin pohjalta keskustelua ohjaavaan lomakkeeseen tukeutuen. Sen lisäksi, että opettajat toivat arviointikeskusteluista puhuessaan esiin monia samanlaisia elementtejä kuin kehityskeskusteluissa, lähes kaikki opettajat

mainitsivat asiasta kysyttäessä myös suoraan näkevänsä koulun arviointikeskustelun ja työelämän kehityskeskustelumallin yhtäläisyyksiä.

*No, kehityskeskustelu ja arviointikeskustelu on niinkun, onhan siinä tosi paljon yhteneväisyyksiä. -H1*

*Sama periaatehan arviointikeskustelussa on (kun kehityskeskustelussa) et sä osaat keskustella sun omasta työstä, missä sä oot onnistunu, missä sul on kehittämisen paikka, kyllähän ne periaatteessa on sitä samaa mitä nää lapset tulee työelämässä sitten kohtaamaan eli nää kehityskeskustelut oman esimiehen kanssa. Tottahan se on että kyllähän se eräänlaista harjottelua siihen on. -H2*

Yksi haastatelluista kertoi suunnitelleensa alkavansa pitää oppilailleen kahdenkeskisiä kehityskeskusteluja, sillä kokisi niiden sopivan hyvin nykyiseen koulujärjestelmään.

*Mä oon suunnitellu, että mä pitäisin mun oppilaille vähän enemmän just sellasia niinkun kahden keskisiä mitkä ois varsinkin sit semmosii kehityskeskusteluja ja sit siitä puuttuis tavallaan se kodin ja koulun paine et voi olla et jotain semmosii ehkä tulee ylemmältäkin taholta niinkun just et vois aatella et se nimi vois olla kehityskeskustelu, et se sopis varmasti oikein hyvin tähän nykyiseen koulujärjestelmään. -H5*

Opettaja pohti arviointikeskustelun nimeä. Hänen mukaansa keskustelut saattavat tulevaisuudessa kehittyä niin, että kaupungin yleisessä ohjeistuksessa keskusteluiden järjestämistä ohjattaisiin yhä lähemmäs työelämän kehityskeskustelumallia, jolloin keskustelun nimeksikin saatettaisiin vaihtaa kehityskeskustelu. Termejä arviointikeskustelu ja kehityskeskustelu on tavallisesti pidetty toistensa synonyymeina, mutta Korkeakosken (2017, 103) mukaan arviointikeskustelu-sanaan saattaa liittyä mielikuva arvostelusta ja jopa ”tuomion” julistamisesta. Opetussuunnitelman perusteissa sanasta arvostelu luovuttiin vuonna 2004, kun arviointia haluttiin kehittää kannustavampaan suuntaan. Haastateltava puhui paljon arvioinnin kannustavuuden merkityksestä, minkä perusteella voidaan tulkita, että hänen käsityksensä arviointikeskustelun vaihtumisesta kehityskeskustelu-nimiseksi liittyy myös arviointikeskusteluun liittyviin negatiivisiin arvostelun mielikuviin sekä koulun arviointikeskusteluiden kehittymiseen yhä lähemmäksi työelämän kehityskeskustelumallia.



### 5.3 SWOT-analyysi arviointikeskusteluista

SWOT on esimerkiksi organisaatioiden suunnittelu- ja kehittämistoiminnassa sekä erilaisissa arviointitoiminnoissa hyödynnetty nelikenttämalli. Lyhenne SWOT tulee englannin kielen sanoista Strengths (vahvuudet), Weaknesses (heikkoudet), Opportunities (mahdollisuudet) ja Threats (uhat). (Meristö, Molarius, Leppimäki, Laitinen & Tuohimaa 2007.) SWOT-analyysiä hyödyntäen voidaan selventää käsitystä jostakin asiasta erittelemällä siihen liittyviä positiivisia ja negatiivisia puolia. SWOT:in avulla voidaan myös kehittää analysoitavan asian toteuttamiseen liittyviä käytänteitä.

Vahvuudet ovat arviointikeskusteluiden positiivisia puolia, jotka edistävät keskustelun onnistumista. Myös mahdollisuudet ovat positiivisia asioita. Arviointikeskusteluiden osallistujat voivat toiminnallaan vaikuttaa siihen, saadaanko mahdollisuuksia tuotua osaksi arviointikeskusteluita. Heikkoudet ovat arviointikeskusteluihin liittyviä negatiivisia puolia, joita arviointikeskustelun osallistujien tulisi tarkastella. Opettajien tulisi pohtia, mitä keskusteluissa täytyisi tehdä toisin, jotta heikkoudet saataisiin muutettua vahvuuksiksi. Uhat ovat sellaisia keskusteluihin liittyviä negatiivisia asioita, joita keskusteluissa tulisi pyrkiä välttämään. Alla olevaan taulukkoon on tiivistetty opettajien kokemukset arviointikeskusteluista SWOT-mallin mukaisesti.

<p><b>Vahvuudet</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- saadaan luotua kokonaiskuva oppilaan koulunkäynnin tilanteesta</li> <li>- kodin ja koulun välinen yhteistyö tehostuu</li> <li>- oppilaita osallistava</li> <li>- tieto kulkee molemminpuolisesti</li> </ul>	<p><b>Heikkoudet</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- opettajalle työläs ja kuormittava</li> <li>- oppilaalle epämiellyttävä – pelkää olevansa ”tuomiolla”</li> <li>- liian opettajakeskeinen</li> </ul>
<p><b>Mahdollisuudet</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- tilaa myös ei-akateemiselle arvioinnille</li> <li>- aito dialogi</li> <li>- arvioinnin kannustavan ja ohjaavan tavoitteen toteutuminen</li> <li>- itsearviointitaitojen harjoittelu</li> <li>- luottamuksen rakentuminen kodin ja koulun välille</li> </ul>	<p><b>Uhat</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- kielteisten asioiden käsittely vaikeuttaa kodin ja koulun yhteistyötä</li> <li>- ongelmista puhuminen vaatii rohkeutta</li> <li>- yliarvioinnin vaara</li> </ul>

**TAULUKKO 1.** Opettajien kokemukset arviointikeskusteluista tiivistettynä SWOT-analyysimallia hyödyntäen.

# 6 POHDINTA

## 6.1 Tulosten tarkastelu

Tämän tutkimuksen teoriaosuudesta huomataan, että suomalaisen peruskoulun arviointiperiaatteet ovat kehittyneet vuosien saatossa arvostelusta ja vertailusta kohti kannustavaa ja monipuolista oppimisen arviointia. Nykyisistä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista (2014) voidaan havaita, että kovista arviointimenetelmistä, joissa näkyy kontrollointia, valikointia ja ennustamista, on pyritty luopumaan ja tilalle on tuotu pehmeitä menetelmiä, joilla pyritään motivoimaan oppilaita ja ohjaamaan heitä henkilökohtaisten tavoitteiden asettelussa. (Kananoja 1999, 66-67.) Tämän myötä arviointikeskustelut ovat ottaneet kouluissa paikkansa arvioinnin olennaisena osana. Kehityssuunta vaikuttaa hyvältä, mutta kuten tämänkin tutkielman tuloksista huomataan, se ei ole ongelmaton.

Tutkielmassa haastateltavien opettajien kokemuksista huomattiin, että arviointikeskusteluita ei aina saada toteutettua niille asetettuja tavoitteita vastaaviksi. Yhden opettajan mukaan arviointikeskustelu on kaikille osapuolille kiusallinen, oppilas kokee olevansa tuomiolla ja pahimmassa tapauksessa keskustelu kehittyi kinasteluksi opettajan ja huoltajien välillä. On selvää, että tällaisessa tilanteessa ei saada toteutettua opetussuunnitelman linjan mukaista kehittävää ja kannustavaa arviointia. Haastatellut opettajat toivat esiin myös monia muita arviointikeskusteluihin liittyviä haasteita. Siihen peilaten on melko yllättävää, että monissa arviointia käsittelevissä teoksissa (esim. Atjonen 2007 ja Korkeakoski 2017) arviointikeskusteluista puhutaan positiiviseen sävyyn, eikä niihin liittyviä haasteita juuri mainita. Esimerkiksi numeroarviointiin liittyviä haasteita kuitenkin käsitellään teoksissa paljon. Tämäkin kertonee siitä, että arviointikeskusteluita on tutkittu verrattain vähän ja aiheesta tarvittaisiin ehdottomasti lisätutkimusta.

Arviointitoiminta on lisääntynyt vauhdikkaasti sekä kansallisesti että kansainvälisesti. Kaikkea mahdollista arvioidaan – Atjosen (2007, 9) mukaan elämme arviointiputkessa, joka alkaa jo neuvolasta ja jatkuu peruskoulun ja jatko-opintojen kautta aina työelämään ja eläkkeeseen saakka. Peruskoululla on vahva rooli tässä arviointiputkessa, opetussuunnitelmassakin korostetaan jatkuvan arvioinnin merkitystä. Oppilaat ovat jatkuvasti arvioinnin kohteena ja Andonovin (2007, 56) mukaan yksi arviointikeskustelun piilevistä tehtävistä voikin olla totuttaa oppilaat jatkuvan arvioinnin ja kontrolloinnin kohteena olemiseen. Kaikki tässä tutkielmassa haastatellut opettajat mainitsivat arviointikeskusteluiden olevan oppilaille epämieluisia tilanteita. Oppilaat ovat arviointikeskustelussa arvioinnin kohteena, ja he saattavat tuntea istuvansa piinapenkissä. Asetelma, jossa arvioinnin halutaan olevan kannustavaa ja itsearviointitaitoja kehittävää, mutta joka kuitenkin toteutuu niin, että oppilaat kokevat olevansa jatkuvan ulkoisen arvioinnin kohteena ja esimerkiksi arviointikeskusteluissa olevansa kuulemassa tuomiota, voi olla melko ongelmallinen. Arviointikäytänteitä on haluttu kehittää kannustavampaan suuntaan, mutta kokemuksemme ja käsityksemme pohjautuvat vanhoihin käytänteisiin. Tämä selittäänee sitä, että esimerkiksi arviointikeskustelut koetaan epämiellyttäväiksi tilanteiksi. Arvioinnin kehityslinjan jatkuessa samanlaisena käsitykset arvioinnista voivat hiljalleen muuttua, minkä myötä myös arviointikeskustelut saatetaan alkaa kokea positiivisempina tilanteina.

Oli mielenkiintoista huomata, että opettajat nostivat haastatteluissa esiin tiedon siirtymisen nimenomaan huoltajille eikä oppilaille. Yksi opettaja puhui myös molemmista osapuolista, vaikka arviointikeskustelussa on aina vähintään kolme osallistujaa. Lisäksi yksi opettaja mainitsi, että arviointikeskustelu on ”tosi tosi hyödyllinen sekä mulle että vanhemmille”. Kaikissa näissä esimerkeissä oppilas on jätetty ulkopuolelle, vaikka oppilaan pitäisi olla arviointikeskustelun keskipiste. Tällaisissa opettajien kuvaamissa tilanteissa oppilas saattaa kokea olonsa keskustelussa ulkopuoliseksi, mikä myös osaltaan selittää sitä, että oppilaat kokevat arviointikeskustelut epämiellyttäväiksi tilanteiksi. Korkeakosken (2017, 83) mukaan arvioinnin kohteena olemisen subjektiivisen tunnekokemuksen haittoja voidaan välttää, jos arviointiprosessit toteutetaan kumppanuudessa ilman arvioija–arvioitava-asetelmaa. Mikäli opettajat huomioisivat tämän ja pyrkisivät luomaan arviointikeskusteluista mahdollisimman

tasapuolisia ja vastavuoroisia tilanteita, oppilaiden kokemaa negatiivista suhtautumista arviointikeskusteluihin voitaisiin kenties saada muutettua positiivisemmaksi.

Opettajien kokemukset arviointikeskustelun toimivuudesta kirjallisen välitodistuksen korvaajana jakaantuivat. Opettajat, jotka kokivat välitodistuksen tarpeelliseksi, perustelivat sitä sillä, että niin oppilaat, oppilaiden vanhemmat kuin isovanhemmatkin kaipaavat todistuksia. Sitä, miksi heidän koettiin kaipaavan todistuksia, ei kuitenkaan perusteltu. Kyse saattaa olla siitä, että kun kaikki aiemmat sukupolvet ovat saaneet todistukset, perinteen ei tahdota katkeavan. Yle teki joulukuussa 2016 peruskoulujen uudesta arviointikulttuurista kertovan uutisen, jossa uutista varten haastateltu opettaja nosti esiin mielenkiintoisen näkökulman siitä, että vanhemmat kenties haluaisivat vertailla lastensa todistuksia omiinsa (Hämäläinen & Kallunki 2016). Suomalaisessa peruskoulussa on pyritty eroon suhteellisesta arvioinnista eli arvioinnin vertailevuudesta, ja opetussuunnitelman mukaan peruskoulussa ei tulisi käyttää lainkaan suhteellista arviointia. Edellä esitetty ajatus todistusten vertailusta kuitenkin osoittaa arvioinnin vertailtavuuden olevan edelleen pinnalla. Samasta kertoo myös se, että Ouakrim-Soivion (2013, 43) mukaan Gaussin käyrä tulee opettajilta selkärangasta ja sitä sovelletaan arvioinnissa tahattomasti, vaikka oppilaiden arviointia ei tulisi verrata toisiin oppilaisiin. Arviointikeskustelun suureksi eduksi voidaankin katsoa sen tarjoama mahdollisuus päästä vertailevan arvioinnin piilo-opetussuunnitelmasta eroon.

Opettajat perustelivat todistusten tarvetta myös sillä, että numeroarvioinnilla oppilaiden arviointi on helppo toteuttaa yhteneväisesti. Tämä perustelu oli hieman yllättävä, sillä kuten Ouakrim-Soivion väitöskirjan (2013) tuloksista ilmeni, oppilaiden numeroarvosanat voivat vaihdella jopa kahdella, vaikka oppilaiden todellinen osaamistaso olisi sama. Tästä voidaan päätellä, että yhteneväisyyden löytäminen ei ole numeroarvioinnissakaan helppoa. Arviointiin kaivattaisiin siis lisää selkeyttä niin arviointikeskusteluiden kuin numeroarvioinninkin osalta. Opettajien olisikin tärkeää käydä työyhteisössään säännöllisesti yhteistä keskustelua siitä, mitä laadukkaaseen arviointiin kuuluu sekä pohtia arvioinnin toteutuksen periaatteita, jotta arviointi olisi eettistä ja laadukasta (Ouakrim-Soivio 2016, 143).

Kaikki haastatellut opettajat olivat yhtä mieltä siitä, että yksi arviointikeskusteluiden merkittävimmistä huonoista puolista on niiden kuormittavuus opettajille sekä se, että niihin kuluu paljon opettajan työaika. Tulos ei sinänsä ollut yllättävä, sillä aihe on saanut paljon huomiota mediassa. Esimerkiksi Yle teki opettajille ja rehtoreille tehtyyn kyselyyn pohjautuvan uutisen, jonka mukaan uusi opetussuunnitelma on lisännyt opettajien kiirettä ja uupumusta (Kröger 2016). Nykyisiin opetussuunnitelman perusteisiin lisättiin monia uusia asioita niin arvioinnin kuin muunkin koulutyön suhteen. Uudistusten myötä opetussuunnitelmasta ei kuitenkaan poistunut lähes mitään, joten opettajien työ määrä kasvoi huomattavasti. Ei siis ole yllättävää, että opettajat kokevat kiireen lisääntyneen ja työaika kuluvan entistä enemmän. Opetussuunnitelman mukainen arviointityö vie opettajilta huomattavasti enemmän aikaa kuin ennen, mutta resurssit eivät ole lisääntyneet. Sen lisäksi, että arvioinnin lisääntyneet vaatimukset vievät paljon opettajien työaika, arvioinnin suurta määrää on kritisoitu muillakin perustein. Arvioinnin yleistymisen myötä on alettu pelätä arviointi-inflaatiota, jolloin tärkeät seikat eivät enää erotu arvioinnin tulvasta ja arviointeihin aletaan suhtautua välinpitämättömästi (Atjonen 2015, 31).

Opettajien palkka määräytyy nykymallissa opettajan pitämien oppituntien perusteella. Palkkauksen perustuessa oppituntien määrään on ymmärrettävää, että opettajat kokevat arviointityön ja arviointikeskustelut aikaa vieviksi, kenties jopa ylimääräiseksi työksi. Opettajien työnkuva on muuttunut ja monipuolistunut aikaisemmasta ja tällä hetkellä onkin käynnissä opettajien vuosityöaikakokeilu, jossa huomioidaan opettajien monipuoliset työtehtävät. Vuosityöajan puitteissa myös muut opettajien työhön kuuluvat asiat kuin opetustuntien määrä huomioitaisiin siis myös palkassa. Mikäli vuosityöaikauudistus toteutuu, saattavat opettajat ajan myötä itsekkin käsittää työaikansa ja palkkansa rakentumisen nykyistä monipuolisemmin, jolloin asenteet arviointikeskusteluihin kohtaan saattavat muuttua entistä positiivisemmiksi.

## *6.2 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys*

Tieteelliselle tutkimukselle on asetettu tiettyjä normeja ja arvoja, joihin sen pitäisi pyrkiä ja siten luotettavuuden arviointi on keskeinen osa tutkimuksen tekemistä

(Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Tutkimuksen luotettavuudella tarkoitetaan Varton (2005, 169) mukaan sen vapautta satunnaisista ja epäolennaisista tekijöistä. Tutkimusmenetelmien luotettavuutta on usein tarkasteltu validiteetin ja reliabiliteetin käsittein. Niiden käyttöä laadullisessa tutkimuksessa on kuitenkin kritisoitu, sillä ne ovat syntyneet määrällisen tutkimuksen piirissä ja soveltuvat siten määrällisen tutkimuksen tarpeisiin. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 136.) Eskolan ja Suorannan (2014, 212-213) mukaan laadullisen tutkimuksen luotettavuutta voidaan tarkastella esimerkiksi uskottavuuden, siirrettävyyden, varmuuden sekä vahvistuvuuden käsitteiden kautta.

Laadullisessa tutkimuksessa tutkiminen tapahtuu elämismaailmassa, joten tutkija on osa sitä merkitysyhteyttä, jota hän tutkii. Ihminen ei voi asettua elämismaailman ulkopuolelle, joten ihmistä tutkiessaan tutkija ei voi toimia ulkoisena tarkkailijana. Tällaisessa tilanteessa, jossa sekä tutkijana että tutkittavana on ihminen, kysymys tutkimuksen lähtökohdista nousee erityisen tärkeäksi. (Varto 2005, 34.) Tutkimuksen luotettavuuden säilyttämisen kannalta tutkijan on pyrittävä tiedostamaan omat asenteensa ja uskomuksensa ja pyrkiä toimimaan tutkimuksessaan niin, etteivät ne vaikuttaisi tutkimuksen tekemiseen liiaksi. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Huomioimalla tutkimukseen mahdollisesti vaikuttavat ennakkoehdot, kuten avaamalla omat ilmiöön kohdistuvat ennakkokäsityksensä, voidaan lisätä tutkimukseen varmuutta (Eskola & Suoranta 2014, 213). Pohdin omia ennako-oletuksiani ja -käsityksiäni tämän tutkielman aineiston analyysi -kohdassa. Pyrin aineistoa analysoidessani siirtämään omat ennakkokäsitykseni syrjään, jotta ne eivät vaikuttaisi tutkimuksen tuloksiin.

Eskolan ja Suorannan (2014, 212-213) mukaan tutkimustulosten siirrettävyys vaikuttaa tutkimuksen luotettavuuteen. Tutkielmani tarkoituksena ei ollut tehdä laajoja yleistyksiä, vaan tutkimuksen kohteena olivat yksilöiden kokemukset, minkä perusteella pyrin ymmärtämään ilmiötä. Pyrin ymmärtämään yksilöiden kokemuksia haastatteluiden kautta. Haastatteluihin aineistonkeruumuotona liittyy monia ongelmia. Haastattelut ovat aikaa vieviä ja sisältävät monia virhelähteitä, millä voi olla vaikutusta tutkimuksen luotettavuuteen. Haastattelun onnistumiseksi haastattelijalta vaaditaan paljon taitoa ja kokemusta. (Hirsjärvi & Hurme 2011, 35.) Tiedostin, että omat

haastattelukokemukseni olivat rajalliset. Pyrin kuitenkin valmistautumaan haastatteluihin mahdollisimman hyvin ja toimin niissä parhaan osaamiseni mukaan.

Tutkija voi kohentaa laadullisen tutkimuksen luotettavuutta selostamalla tutkimuksen toteuttamisen kaikki vaiheet tarkasti (Hirsjärvi ym. 2009, 232). Pyrinkin kuvailemaan tutkimusprosessiani tarkasti ja perustelin tekemiäni ratkaisuja. Tutkimuksen luotettavuutta lisää myös se, että tutkija kertoo millä perusteella hän on tehnyt tulkintoja ja mihin hän perustaa päätelmänsä. Tämä voidaan toteuttaa esimerkiksi suorilla haastatteluteksteillä. (Hirsjärvi ym. 2009, 233.) Liitin tutkimustulosten yhteyteen sitaatteja haastatteluista, millä pyrin selventämään tutkimukseni tuloksia ja sitä, mihin päätelmäni perustuivat. Mikäli tutkija suhteuttaa tulkintansa toisiin tutkimuksiin ja tulkinnat saavat tukea toisista vastaavaa ilmiötä tarkastelleista tutkimuksista, paranee tutkimuksen luotettavuus ja uskottavuus. Tällöin on kyse tutkimuksen vahvistuvuudesta. (Eskola 2014, 213; Moilanen & Räihä 2010, 61.) Huomioin tämän tutkielmassani esittämällä tutkimuksen tulokset vuorovaikutuksessa aiemman teorian kanssa teoriaa ja empiriaa yhdistäen.

Hyvä tutkimus on eettisesti kestävä. Ihmisiin kohdistuvan tutkimuksen eettinen perusta muodostuu ihmisoikeuksista. Tutkimuksen tulee olla osallistujille vapaaehtoista, luottamuksellista ja tutkijan pitää selventää osallistujille mahdolliset tutkimukseen liittyvät riskit. Haastateltavat osallistuivat tutkimukseeni vapaaehtoisesti ja heille informoitiin etukäteen, mitä haastattelu koskee. Tutkimuksessa huomioitiin luottamuksellisuus, minkä perusteella tietoja ei käytetty muuhun kuin tutkimuksessa kuvattuun tarkoitukseen eikä niitä luovutettu ulkopuolisille. Tutkimuksen valmistuttua aineisto tullaan hävittämään. Tutkimuksessa kiinnitettiin huomiota myös tutkittavien anonymiteetin turvaamiseen. Pysin raporttia tehdessäni huomioimaan, ettei yksittäisiä vastaajia ole tunnistettavissa tutkimustekstistä. Haastateltavien työskentelypaikkakunta oli oleellista mainita, sillä kaupungin määrittelemät arviointikeskustelukäytänteet ovat vaikuttaneet heidän kokemuksiinsa aiheesta. Yksittäisiä kouluja ei kuitenkaan mainittu, eikä yksittäisiin opettajiin liitetty tunnistetietoja. Huomioin myös tuloksissa esitetyissä sitaateissa sen, ettei niistä voida tunnistaa vastaajaa. Noudatin koko tutkimusprosessin ajan hyvää tieteellistä käytäntöä. Toimin tutkimusta ja raporttia tehdessäni rehellisesti, huolellisesti ja tarkasti



näkemyksiäni ja ratkaisujani perustellen. Voin siis todeta, että tutkimukseeni ei näytä liittyvän eettisesti merkitseviä ongelmia enkä ole tutkijana toiminut missään tutkimuksen teon vaiheessa tietoisesti väärin vastoin oikeaksi tietämiäni toimintatapoja. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 73, 127, 130-133)

### *6.3 Jatkotutkimusehdotukset*

Arviointikeskustelu saa arvioinnissa suuren painoarvon mallissa, jossa väliarviointi toteutetaan kirjallisen todistuksen sijaan arviointikeskustelulla. Tämän huomioiden arviointikeskusteluita on tutkittu suhteellisen vähän ja arviointikeskustelun toimivuutta arviointitapana tulisi ehdottomasti tutkia lisää. Tällä tutkielmalla saatiin tuloksia opettajien näkökulmasta aiheeseen. Aineisto kerättiin Hämeenlinnassa, joten Hämeenlinnan kaupungin ohjeistuksilla ja arviointikeskustelulomakkeilla on ollut vaikutusta opettajien kokemuksiin arviointikeskusteluista. Olisikin hyvä toteuttaa samankaltainen tutkimus keräten aineistoa toisista kunnista, joissa väliarviointi toteutetaan osalla luokka-asteista arviointikeskustelulla. Opettajien näkökulman lisäksi olisi myös aiheellista tehdä tutkimuksia oppilaan ja huoltajien kokemuksista, sillä heillä on keskeiset roolit arviointikeskustelussa. Näin aiheeseen saataisiin monipuolisempi näkökulma ja voitaisiin luoda parempi kokonaisymmärrys arviointikeskusteluiden toimivuudesta väliarvioinnin toteuttamistapana.

# LÄHTEET

- Aarnikoivu, H. 2016. Aidosti hyödyllinen kehityskeskustelu. Helsinki: Kauppakamari.
- Ahonen, S. 2008. 1990-luvun koulutuspoliittinen käänne. Teoksessa Meriläinen, R. (toim.) 2008. Suomalaisen koulutuspolitiikan murros 1990-luvulla: Artikkelisarja. Helsinki: Okka, 11-22.
- Andonov, L. 2007. Opettajan ja vanhemman vuorovaikutus ja keskustelun kehikset koululaisen kehityskeskustelussa. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Atjonen, P. 2005. Arviointi opetuksen ja oppimisen tueksi. Teoksessa Lyytinen, H. K. & Räisänen, A. 2005. Kehittämissuuntaa arvioinnista. Jyväskylä: Koulutuksen arviointineuvosto, 143-152.
- Atjonen, P. 2006. Opetussuunnitelman tie tylsästä komiteamietinnöstä värikkääksi nettisivustoksi. Teoksessa Hämäläinen, K., Lindström, A. & Puhakka, J. 2006. Yhtenäisen peruskoulun menestystarina. Helsinki: Yliopistopaino, 76-83.
- Atjonen, P. 2007. Hyvä, paha arviointi. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Atjonen, P. 2015. Kehittävä arviointi kasvatusalalla. Joensuu: Kirjokansi.
- Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. 2003. Qualitative esearch for education: An introduction to theory and methods. Boston (Ma.): Allyn and Bacon.
- Eloranta, S. 2000. Kehityskeskustelu vanhempien näkökulmasta. Teoksessa Vuorinen, J. (toim.) 2000. Arviointi ja kehityskeskustelu: Koko kuva oppijasta. Jyväskylä: PS-Kustannus, 64-86.
- Eskola, J., Lätti, J. & Vastamäki, J. 2018. Teemahaastattelu: Lyhyt selviytymisopas. Teoksessa Valli, R. (toim.) 2018. Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 27-52.

- Eskola, J. & Suoranta, J. 2014. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Heinonen, V. & Viljanen, E. 1980. Evaluaatio koulussa. Helsinki: Otava.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2011. Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Holopainen, P., Ikonen, O., Ojala, T., Virtanen, P., Hietanen, A. Kovanen, P., Kuorelahti, M. & Rönty, S. 2002. Oppilaan yksilötason arviointi. Teoksessa Holopainen, P., Ikonen, O. & Ojala, T. (toim.) Arviointi opetuksen ja oppimisen ohjausta tukevana toimintana: Tukea tarvitsevien opetuksen kehittäminen kunnissa ja oppilaitoksissa. Helsinki: Opetushallitus, 88-148.
- Hongisto, A. 2000. Arvioinnin ja oppimisen dialogi. Teoksessa Vuorinen, J. (toim.) 2000. Arviointi ja kehityskeskustelu: Koko kuva oppijasta. Jyväskylä: PS-Kustannus, 86-117.
- Hämeenlinnan kaupunki. 2004. Hämeenlinnan kaupungin perusopetuksen opetussuunnitelma. <https://www.hameenlinna.fi/pages/376375/Hml-ops.doc>. Viitattu 20.2.2019
- Hämeenlinnan kaupunki. 2016. Hämeenlinnan kaupungin perusopetuksen opetussuunnitelma. <https://www.hameenlinna.fi/wp-content/uploads/2018/12/Lautakunnan-hyvaksyma-kaupungin-opetussuunnitelma-2016.pdf>. Viitattu 27.2.2019.
- Hämäläinen, V-P. & Kallunki, E. 15.12.2016. Lapsesi oppimista arvioidaan nyt tarkemmin kuin koskaan – "Ehkä muutaman vuoden päästä päätetään, että tämä on liian työlästä". <https://yle.fi/uutiset/3-9350332>. Viitattu 12.4.2019.
- Ihme, I. 2009. Arviointi työvälineenä. Lasten ja nuorten kasvun tukeminen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Jakku-Sihvonen, R. & Heinonen, S. 2001. Johdatus koulutuksen uudistuvaan arviointikulttuuriin. Helsinki: Opetushallitus.

- Judén-Tupakka, S. 2007. Askelia fenomenologiseen analyysiin. Teoksessa Syrjäläinen, E., Eronen, A. & Värri, V-M. (toim.) 2007. Avauksia laadullisen tutkimuksen analyysiin, 62-91.
- Kananoja, S. 1999. Arviointi lasten kehityksen seurannassa. Oppilasarviointi eriyttämisen tukena peruskoulussa. Tutkimuksia 202. Väitöskirja. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Kinnunen, E-L, & Viitala, J. 2008. Kodin ja koulun välinen yhteistyö alkuopetuksessa. teoksessa Koironen, T., Husso, M-L. & Korpinen, E. (toim.) Kodin ja koulun yhteistyön monet kasvot. Jyväskylä: tuope, 6-11.
- Kiviniemi, K. 2010. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. 2010. Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2: Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 70-86.
- Korkeakoski, E. 2017. Arvioi ja menesty! Arviointitoiminnan perusteet, prosessit ja vaikuttavuus. Tampere: Mediapinta.
- Kouluhallitus. 1985. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 1985. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Kröger, T. 15.12.2016. Ylen kysely paljastaa: Näin vuosikymmenen suurin uudistus muutti koulujen arkea. <https://yle.fi/uutiset/3-9342815>. Viitattu 11.4.2019.
- Laine, T. 2010. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. 2010. Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2: Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 28-46.
- Lehtijärvi, A. 2000. Vanhemman roolista. Teoksessa Wass, S. (toim.) Onko peruskoulu romuttunut? Peruskoulu 25 vuotta. Helsinki: Opetus-, kasvatus- ja koulutusalojen säätiö, OKKA-säätiö, 128-130.
- Lehtolainen, R. 2008. Keltaista ja kimaltavaa: Kodin ja koulun yhteistyöstä kodin ja koulun yhteyteen. Väitöskirja. Helsinki: Yliopistopaino.
- Lyytinen, H.K. & Räisänen, A. 2005. Johdanto. Teoksessa Lyytinen, H.K. & Räisänen, A. (toim.) 2005. Kehittämissuuntaa arvioinnista. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 6. Jyväskylä: Koulutuksen arviointineuvosto.

- Meristö, T., Molarius, R., Leppimäki, S., Laitinen, J. & Tuohimaa, H. 2007. Laadukas SWOT. Työkalu pk-yrityksen innovaatiovetoisen tulevaisuuden menestyksen turvaamiseksi. Turku: Corporate Foresight Group CoFi / Åbo Akademi.
- Metsämuuronen, J. 2003. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Helsinki: International Methelp.
- Moilanen, P. & Räihä, P. 2010. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. 2010. Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2: Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 46-70.
- Numminen, J. 2000. Peruskoulu elää – peruskoululainsäädännön kehitys 1960-luvulta 1990-luvulle. Teoksessa Wass, S. (toim.) Onko peruskoulu romuttunut? Peruskoulu 25 vuotta. Helsinki: Opetus-, kasvatus- ja koulutusalojen säätiö, OKKA-säätiö, 36-48.
- Nurmi, V. 1989. Kansakoulusta peruskouluun. Helsinki: WSOY.
- Onnismäa, J. 2010. Opettajien työhyvinvointi: katsaus opettajien työhyvinvointitutkimuksiin 2004-2009. Opetushallitus. [http://www.utbildningsstyrelsen.fi/download/124603\\_Opettajien\\_tyohyvinvointi.pdf](http://www.utbildningsstyrelsen.fi/download/124603_Opettajien_tyohyvinvointi.pdf). Viitattu 28.3.2019.
- Opetushallitus. 1994. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994. Helsinki.
- Opetushallitus. 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Helsinki.
- Opetushallitus. 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki.
- Opetushallitus. 2016a. Oppilaan arviointi menneinä vuosikymmeninä. [https://www.edu.fi/perusopetus/oppilaan\\_arviointi/artikkeleita/oppilaan\\_arviointi\\_menneina\\_vuosikymmenina](https://www.edu.fi/perusopetus/oppilaan_arviointi/artikkeleita/oppilaan_arviointi_menneina_vuosikymmenina). Viitattu 1.4.2019.
- Opetushallitus. 2016b. Milloin arviointi on eettisesti kestävä? [https://www.edu.fi/perusopetus/oppilaan\\_arviointi/artikkeleita/milloin\\_arviointi\\_on\\_eettisesti\\_kestavaa](https://www.edu.fi/perusopetus/oppilaan_arviointi/artikkeleita/milloin_arviointi_on_eettisesti_kestavaa). Viitattu 3.4.2019.
- Ouakrim-Soivio, N. 2013. Toimivatko päättöarvioinnin kriteerit? Oppilaiden saamat arvosanat ja Opetushallituksen oppimistulosten seuranta-arviointi koulujen välisten osaamiserojen mittareina. Opetushallitus:

Ouakrim-Soivio, N. 2016. Oppimisen ja osaamisen arviointi. Helsinki: Otava.

Patrikainen, R. 2002. Osaamisen laatu – haaste opettajalle. Teoksessa Holopainen, P., Ikonen, O. & Ojala, T. (toim.) Arviointi opetuksen ja oppimisen ohjausta tukevana toimintana: Tukea tarvitsevien opetuksen kehittäminen kunnissa ja oppilaitoksissa. Helsinki: Opetushallitus, 148-160.

Perusopetuksen opetussuunnitelmakomitea. 1970a. Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö 1. Opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetusministeriö.

Perusopetuksen opetussuunnitelmakomitea. 1970b. Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö 2. Oppiaineiden opetussuunnitelmat. Helsinki: Opetusministeriö.

Perusopetuslaki 1998/22.

Poikela, E. 2005. Luottamusta luova kehityskeskustelu. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:uta-201309091343>. Viitattu 28.3.2019.

Varto, J. 2005. Laadullisen tutkimuksen metodologia. <http://docplayer.fi/94213-Laadullisen-tutkimuksen-metodologia-metodologia-tutkimen-menetelmienperusteita-ja-oletuksia.html>. Viitattu 11.4.2019.

Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto. Verkkojulkaisu. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. <http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/>. Viitattu 11.4.2019.

Seikkula, T. 2000. Alkuopetuksen vanhempaintapaamisten sosiaaliset kielet: Dialoginen analyysi. Jyväskylä: Tuope.

Shepard, L.A. 2002. The Role of Assessment in a Learning Culture. Teoksessa Desforjes, C. & Fox, R. 2002. Teaching and Learning. The Essential Readings. Oxford: Blackwell, 229-254.

Sokolowski, R. 2000. Introduction to Phenomenology. Cambridge: Cambridge University Press.

- Syrjäläinen, E. Eronen, A. & Värri, V-M. 2007. Johdanto. Teoksessa Syrjäläinen, E., Eronen, A. & Värri, V-M. (toim.) 2007. Avauksia laadullisen tutkimuksen analyysiin, 7-13.
- Tuisku, P. 2000. Keskustelun kiemurat – miten selviytyä niistä ja kehittyä? Teoksessa Vuorinen, J. (toim.) 2000. Arviointi ja kehityskeskustelu: Koko kuva oppijasta. Jyväskylä: PS-Kustannus, 43-63.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Vuorenmaa, M. 2001. Ikkunoita arvioinnin tuolle puolen: Uusia avauksia suomalaiseen koulutusta koskevaan evaluutiokeskusteluun. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Vuorinen, J. 2000. Koti ja koulu keskustelee – jatkoa vanhalle vai jotain uutta? Teoksessa Vuorinen, J. (toim.) 2000. Arviointi ja kehityskeskustelu: Koko kuva oppijasta. Jyväskylä: PS-Kustannus, 10-28.
- Vähämäki, M. 2008. Dialogi organisaation oppimisessa: Itseohjautuvan muutoksen mahdollisuus tuotantotyössä. Väitöskirja. Turku: Turun kauppakorkeakoulu.

## **Haastattelurunko**

Taustatiedot: Opetusvuosien määrä, kuinka paljon kokemusta arviointikeskusteluiden pitämisestä?

### **Arviointikeskustelu arvioinnin muotona**

Millainen arviointikeskustelu on?

Miksi arviointikeskusteluita pidetään?

Millainen on arviointikeskustelun kulku?

Mitä hyvää arviointikeskustelut tarjoavat arvioinnille?

Mitä huonoa arviointikeskusteluissa on?

Lisäävätkö arviointikeskustelut arvioinnin läpinäkyvyyttä?

Mitä ajattelet siitä, että joillakin luokka-asteilla oppilaille ei jaeta välitodistuksia?

Mitä ajattelet siitä, että väliarviointi toteutetaan osalla luokka-asteista arviointikeskustelulla?

### **vuorovaikutus, haasteet ja mahdollisuudet**

Millaiset roolit keskustelijoilla on?

Mihin arviointikeskustelut pohjataan?

Mitä vaaditaan onnistuneeseen arviointikeskusteluun?

Mitä haasteita arviointikeskusteluiden pitämiseen liittyy?

Mikä voi aiheuttaa arviointikeskustelun epäonnistumisen?

Koetko arviointikeskusteluiden pitämisen työlääksi?

### **Arviointikeskusteluiden kehitys**

Miten arviointikeskustelut ovat kehittyneet vuosien saatossa?

Miten uskot arviointikeskusteluiden kehittyvän tästä eteenpäin?

Näkökö työelämän kehityskeskustelumalli jo alakoulun arviointikeskusteluissa?